الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار

إعداد

هشام عدنان موسى حجازين

المشرف

الدكتور محمود أبو قديس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

الجامعة الهاشمية

أيار/2005

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2005/5/22

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور محمود محمد أبو قديس، رئيساً **أستاذ مشارك في الإدارة التربوية**	....
الأستاذ الدكتور إخليف الطراونة، عضواً **أستاذ في الإدارة تربوية**	....
الدكتور خليل عزمي قراعين، عضواً **أستاذ مساعد في أصول التربية**	....
الدكتور يزيد عيسى السورطي، عضواً **أستاذ مشارك في أصول التربية**	....

الإهداء

إلى والدي ووالدتي اللذين ضحّيا من أجلي وشجّعاني وآزراني،

و إلى زوجتي التي كانت وراء هذا العمل المتواضع،

وإلى فلذتي كبدي (راشد و رونا)

وإلى أستاذي الذي غرس في نفسي حب العلم والطموح إلى التعلم

.... إليهم جميعاً أهدي باكورة نتاج مسيرتي

شكر وتقدير

بعد حمد الله الذي سهّل وأعان، أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان لأساتذتي الأجلاء الذين رعوا هذه الدراسة، وأخص بالشكر العظيم المشرف على الدراسة الفاضل الدكتور محمود أبو قديس الذي ما بخل عليّ بإرشاداته وتوجيهاته ونصحه، والتي كانت بمثابة الضوء الذي أنار دربي في هذا البحث، فقد منحني من العلم الغزير والرعاية المستمرة، مما جعلني أتخطى كل العقبات، وقد كان مثال الأب والمعلم، جزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقراءة الرسالة ومناقشتها، و لسعة صدرهم وإرشاداتهم وملاحظاتهم القيمة.

وأشكر أيضاً أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية والإدارة (د. خليل قراعين، و د. فايز الحديدي، و د. أسامه عبيدات، و د. عبدالله أبو تينه، و د. يزيد السورطي).

وأخيراً أشكر كل من بذل جهداً صادقاً وتعاوناً مخلصاً في مساعدتي لإخراج هذه الدراسة وأخص بالذكر مدير مدرستي الأستاذ رزق القريناوي.

للجميع كل المحبة والعرفان

والله ولي التوفيق

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار

إعداد

هشام عدنان موسى حجازين

المشرف

الدكتور محمود أبو قديس

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري ومـديرات المـدارس الثانويـة الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء، وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار خلال العام الدراسي (2004 – 2005).

وقد تم استخدام أداتين للقياس، الأولى لتحديد الأنماط القياديـة الـسائدة لـدى مـديري ومديرات المدارس، والثانية لتحديد قدرة مديري ومديرات المدارس على اتخـاذ القـرار، وتـم التحقق من صدقهما وثباتهما. وقد تكون مجتمع الدراسة من فئتين: الفئة الأولى جميع مـديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعددهم (83)، والفئة الثانية جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في المحافظة وعددهم (830)، كما تكونت عينة الدراسة من فئتين: الفئة الأولى تمثلت في جميع مديري ومديرات المدارس الـذين يمثلون مجتمع هذه الفئة، والثانية من عينة عددها (250) معلماً ومعلمـة، بواقـع 30% مـن المعلمين والمعلمات من كل مدرسة ثانوية أكاديمية تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ولتحليل البيانات، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الثنائي واختبار (كاي)^2، واختبار توكي و(LSD) للمقارنات البعدية حيثما كان ذلك ضرورياً.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان أبرزها:

1. إن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية في محافظة البلقاء هو النمط الذي يميل نحو بعد الاهتمام بالفرد.
2. لا يوجد اختلاف يعتد به إحصائياً بين وجهات نظر المديرين والمديرات من جهة والمعلمين والمعلمات من جهة ثانية للأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء.
3. إن المتوسط الحسابي لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار كان " متوسطاً " حسب تقدير فئتي العينة.
4. جاءت تقديرات عينة المديرين والمديرات لقدرتهم على اتخاذ القرار أعلى من تقديرات عينة المعلمين والمعلمات.
5. هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ لصالح بعد الاهتمام بالفرد لجميع مجالات القدرة على اتخاذ القرار منفردة ومجتمعة.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ لتقدير أفراد العينة للنمط القيادي السائد تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي ،الخبرة في التعليم ، والمؤهل التربوي.
7. أن هنالك بعض الفروق الدالة إحصائياً لبعض المتغيرات على قدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار، وكذلك على العلاقة بين الأنماط القيادية السائدة والقدرة على اتخاذ القرار.

وقد قدمت بعض التوصيات بشأن النمط القيادي الذي يجب أن يمارسه مديرو ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وضرورة التركيز على تدريبهم في مجال القدرة على اتخاذ القرار.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

يشهد العالم مع مستهل الألفية الثالثة تغيرات وتحولات جذرية في مختلف المجالات الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، والتربوية، تعزى إلى مجموعة من المؤثرات والعوامل المختلفة كالعولمة والتطور العلمي والتكنولوجي الهائل وتسارع تدفق المعلومات وتعدد مصادر الحصول عليها، فنجد أنفسنا أمام تحدٍ كبيرٍ للتعامل معها ومواكبة تطورها بما يلائم واقعنا وظروفنا واحتياجاتنا. ويضعنا هذا أمام خيارات نجد لزاماً علينا تحديد نوعيتها وكيفية التعامل معها ومواجهتها وإدارتها، مما يتطلب وجود قوى بشرية كفؤة قادرة على مواجهتها والسيطرة عليها.

وتقع مسؤولية الإعداد لهذه التغيرات والتحولات في جانب كبير منها على عاتق مؤسسة التربية والتعليم والتي من خلالها نستطيع إعداد وإطلاق الطاقات الكامنة للعنصر البشري، مما يستدعي وجود قيادات واعية ومساهمة داخل هذه المؤسسة، قيادات قادرة على إعداد النشىء إعداداً صحيحاً سليماً لمجاراة متطلبات العصر والتأثير فيه وزيادة الإنتاج في مختلف المستويات المجتمعية عامة والتربوية بشكل خاص.

لقد أثبتت الدراسات والتجارب في المجتمعات المتقدمة أن القوى البشرية المؤهلة وطريقة سلوكها في بيئة العمل، هي أداة الإبداع الرئيسة وأداة التغيير والتطوير والتحسين. ومن هنا اتجهت الأنظار نحو الفرد وعلاقته بالجماعة والبيئة التنظيمية الداخلية والخارجية (العميان، 2002).

ونظراً للأهمية الكبرى التي تلعبها المدرسة كمؤسسة تربوية في المجتمع، فإنها تحتاج إلى من يديرها ويتابع أعمالها، ويوجه العاملين فيها ويشرف عليهم، وينسق جهودهم، ويعمل على تحسين أدائهم من أجل تحقيق الأهداف المرسومة لهذه المؤسسة. من هنا يمكن الحكم على أهمية المركز الذي يتبوؤه المدير في المدرسة، وهو مركز يمثل دون أدنى شك حجر الأساس والعامل الأول الذي ترتكز عليه العملية التربوية برمتها (الشوا، 1998).

يعد التطوير الإداري، المرتكز الأساس في النشاطات التنموية والتطويرية للمنظمات المعاصرة. و يعتبر إعداد المدراء وإكسابهم المهارات القيادية والإدارية اللازمة لمواجهة التحديات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، أهمها، هذه التحديات التي تتطلب المواجهة من خلال الأداء الإداري الإبداعي والمتميز الذي يجب السعي إليه (عباس، 2004).

ويعد مدير المدرسة الشخص المؤثر في فاعلية النظام المدرسي؛ حيث يقوم بعدة أدوار ومسؤوليات داخل نطاق مدرسته، وفي المجتمع المحيط بها. كما أن مدير المدرسة يحتل مكاناً بارزاً ومرموقاً بين مرؤوسيه، فعليه تقع مسؤولية تنظيم ونقل وترجمة الآراء والأفكار من خارج وداخل المدرسة. ولعل من أهم الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة أنه قائد تربوي مقيم يعمل مع المعلمين على تشخيص المشكلات التي تواجه المدرسة والطلبة، ووضع الحلول لها، وينبغي عليه أن يطلق قدرات الأفراد العاملين معه على الابتكار وتشجيع الإبداع في تطوير البرامج واتخاذ الخطوات اللازمة لتطوير العمل التربوي بصفة عامة (كامبل ، وكوربالي، ونيستراند) (Campbell & Corbally & Nystrand, 1983).

وتناط بمدير المدرسة – كقائد تربوي– مهام حيوية بالغة الأهمية. فلم يعد يقتصر دوره على إدارة المدرسة ومراقبتها، وترتيب السجلات وحفظها وتوزيع الدروس بين المعلمين وحفظ النظام. بل إن فعالية دوره الجديد مرتبطة بتحسين كفاية العملية التعليمية، وإن نجاح

المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها المدرسة، وبالأسلوب القيادي الذي يمارسه وبالصفات القيادية الناجحة التي تتمثل في شخصيته وقدرته على توظيف إمكانياته نحو العمل البناء من أجل بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المدرسين وتحسين ظروف العمل لهم وحفزهم على العطاء المستمر. لذا لابد من توفر مثل هذه الأساليب الناجعة والفاعلة في إداراتنا وقياداتنا التربوية المدرسية لضمان تحقيق الأهداف المؤسسية المنشودة (أحمد، 1991).

إن الإدارة المدرسية منظومة متماسكة من العمليات التي ينجز بها العمل المدرسي إنجازاً تتحقق به أهداف العملية التعليمية على أتم وجه، وبأقل جهد، وفي أقصر وقت (جبيشي، 1998). وقد أورد عبد الحميد (1991) أن عمليات الإدارة المدرسية تتمثل في القيادة، التنظيم، التخطيط، اتخاذ القرارات، الرقابة، والتوجيه، وهي عمليات يؤثر بعضها في بعض، وتهدف جميعاً إلى تجويد العمل المدرسي، والارتقاء إلى المستويات المطلوبة لتحقيق الأهداف التربوية.

إن لمدير المدرسة أدواراً متعددة، تسهم جميعها بدرجات متفاوتة في تعميق رسالة المدرسة وتحسين أدائها، وتجويد عطائها. وإن هذه الأدوار، ومن خلال القيام بالمهمات والممارسات، تحتاج إلى كثير من الوعي والتنظيم والمقدرة، وإلى تضافر جهود مدير المدرسة مع جهود العاملين معه، بحيث يعمل كل ما بوسعه لمدّ جسور الثقة والمحبة والألفة والتعاون فيما بينهم، من أجل تشخيص الموقف التعليمي وتحليله وتقويمه، في إطار نظرة اجتماعية علمية، وتشجيع الاتصال والتواصل المفتوح، الذي سيؤدي إلى التغيير المنشود (نشوان، 1991).

لقد أثبتت التطبيقات العملية أن التطور الذي تهدف الإدارة المدرسية إليه قد أدى إلى تعقد الدور الذي يقوم به مدير المدرسة، وجعل من الصعب إدارة المدارس من قبل رجل واحد، وفرض على المديرين التعاون مع المعلمين وإشراكهم في صنع القرارات وممارسة المهام، أي إشراكهم في الإدارة المدرسية (النوري، 1997).

وينظر المربون والباحثون إلى مدير المدرسة على أنه ذو شخصية قيادية ومؤثرة من منطلق أهمية سلوكه القيادي وصفاته القيادية والمهنية ومسؤولياته نحو إرشاد المعلمين ونموهم المهني، ونحو التلاميذ والبيئة المؤثرة في عملية التعلم والتعليم (دواني وديراني، 1984). ولكي يتمكن المدير من القيام بهذه المهمات بنجاح، عليه أن يتبع نمطاً قيادياً قادراً على التعامل مع أعضاء الهيئة التعليمية المتباينة المهام والوظائف. فالقادة الإداريون الفاعلون يمكن لهم أن يخلقوا ويطوروا أتباعاً ممتازين، والطرفان معاً يمكن لهما أن يطورا ويخلقا منظمات ومؤسسات أكثر فاعلية (Davis, 1957).

كما أشار كنعان (1998) إلى أهمية دور المرؤوسين وتأثيرهم في عملية اتخاذ القرارات من خلال تأكيده على أن اختلاف الآراء يساعد على طرح حلول أو بدائل متعددة ومتنوعة، كما يساعد على الابتكار والإبداع من خلال شحذ الأفكار لإيجاد الحلول لمواجهة المواقف الصعبة. إذ يكون لاقتراحات المرؤوسين وتصوراتهم واتجاهاتهم حول المشكلة والحلول البديلة واسترشاد المدير بها تأثيره في اختيار البديل الأفضل. يضاف إلى ذلك دورهم الهام في مرحلة تنفيذ القرار. إذ يكون لتعاونهم واقتناعهم بالحل أثر فعال على تنفيذه، ونجاحه في القرارات التي يتطلب تنفيذها التعاون والالتزام من جانب المرؤوسين.

إن الإداريين هم أهم فئات مجتمعاتنا المعاصرة، فعلى درجة كفاءتهم وتربيتهم وإعدادهم والتزامهم الخلقي ووضوح رؤيتهم وتكاملها يتوقف تقدم المجتمعات وتطورها. والإداري إنسان تتوافر لديه مجموعة من البنى والتراكيب المعرفية، والمهارية، والقيمية، بالإضافة إلى بناء عاداته، ودوافعه وحاجاته واتجاهاته، وقوى أخرى تقع ضمن إطار شعوره وأخرى ضمن إطاره اللاشعوري. هذا بالإضافة إلى أن بيئة عمل الإداري مليئة بالمثيرات والمؤثرات المتعددة. ولذا فإن ممارسة الإداري لوظائفه الأساسية تتطلب منه المزج بين بعد الإدارة العلمي وبعدها الفني،

باعتبار أن الإدارة علم وفن تتطلب من الإداري أن يكون على علم بوظـائف دوره ومتطلباتـه وأبعاده، وأنه يحسن في الوقت نفسه تبصير منطلقاته الفلسفية ومدى تكامل مفاهيم النظرية التي يعتمدها في ممارسة عملية الاختيار بين بدائل واحتمالات المواقف التي يقابلها ويتعامـل معهـا (الطويل، 1998).

إن القيادة الإدارية شأنها شأن الإدارة نفسها ليست موهبة أو فناً فقط، بـل تـستند إلـى قواعد ومبادئ أساسية يجب على المدير أن يتسلح بها، حتى يصل لوضع قيادي يمكنه من التأثير في الآخرين، وتغيير سلوكهم الإداري بالشكل المرغوب فيه. ويمكن للقيادة أن تأتي من خـلال إبداع الفرد وشهرته في مجال ما، وبالتالي فهي تستند إلى الخبرات، والقدرات الذهنيـة، التـي تجعل من القائد مصدر إعجاب وقدوة، وتكسبه بالتالي قدرة على التأثير في الآخرين، من خلال التأثير المباشر لنمط اتصالاته ومخاطبته للناس (القريوتي، 2000).

ومن أهم ما تنطوي عليه القيادة، عملية اتخاذ القرارات، فالقائد الناجح يعمل من خـلال آخرين ويتخذ قراراته المتنوعة لإثارة العاملين ودفعهم للعمل، كما تعكس طريقته فـي اتخـاذ القرارات شخصيته وفلسفته القيادية، إذ تعتبر عملية اتخاذ القرارات تحليلاً للنمط القيادي الـذي يتبعه القائد في قيادته وإدارته لمنظمته. ومما لا شك فيه أن اتخاذ القرارات الرشيدة هـو مـن صلب دور مدير المدرسة القيادي، إذ إن اتخاذ القرار هو قلب الإدارة وجوهرهـا كمـا يقـول سيمون (Simon, 1977).

وتظهر أهمية اتخاذ القرارات المدرسية بالنسبة لمتخذ القرار من خلال كونها تؤثر فـي أداء وأهداف التنظيم الذي يقوده المدير من ناحية، ومن خلال كونها تتطلب مجهودات مـشتركة من القائد ومرؤوسيه من ناحية أخرى، وهي تعبر عن نوع هيكـل التنظـيم ونـوع العلاقـات الإنسانية بين القائد – متخذ القرار– ومرؤوسيه. ويذكر كنعان (1998) أن النجاح الذي تحققه

أية مؤسسة يتوقف إلى حد بعيد على قدرة وكفاءة قيادتها على اتخاذ القرارات المناسبة. فالفاعلية ليست قدرة فطرية ولكنها قدرة يستطيع القائد اكتسابها وتمثيلها. ومن أهم القدرات التي يمكن للقائد أن يتعلمها وينميها لتجعل منه قائداً فعالاً، الفاعلية في اتخاذ القرارات.

ويمكن القول أن اتخاذ القرارات يمثل المحور الرئيس للعملية الإدارية الذي تعزى إليه كل النشاطات المؤسسية الأخرى، لذا نجد أن العالم سيمون (Simon) رائد نظرية اتخاذ القرارات يعبر عن هذه الحقيقة بعبارته المشهورة "إن مهمة اتخاذ القرار مهيمنة على العمل الإداري كله، وبالقدر الذي تهيمن فيه مهمة التنفيذ" (Owens, 1999, 98).

وإن على متخذ القرار أن يأخذ في الحسبان، قبل اتخاذ القرار، ضمان التعاون مع الأفراد في تنفيذ القرار. فكل قرار عادة لا يحقق كل رغبات الأفراد العاملين. فمنهم من يؤيد القرار، ومنهم من يرى القرار يتعارض مع مصالحه، ومن ثم يبدأ في عرقلة تنفيذه بكل وسيلة ممكنة. وهنا يجب على الإدارة أو المدير عند الوصول إلى قرار معين أن يشرح أبعاد القرار وأسباب اتخاذه لجميع الموظفين (Terry & Franklin, 1982).

هذا وينبغي الإشارة، كما يذكر سلامة (1989) إلى أن اتخاذ القرارات في المؤسسات ليس دائماً بالعملية السهلة، فهي تتطلب كثيراً من نفاذ البصيرة والقدرة والعلم والمعرفة والخبرة. وبالإضافة إلى ذلك، فهي عملية معقدة، تتشابك فيها كثير من العوامل وتؤثر فيها. ومن تلك العوامل التي تؤثر على اتخاذا القرارات: بيئة القرار، وشخصية متخذ القرار، وإدراك المشكلة، وتفسير الحقائق، والتخوف، والشك، والارتياب.

إن الإيمان بأن اتخاذ القرارات هو أساس العمل الإداري والوسيلة التي يمكن عن طريقها تحويل الخطط والسياسات والأهداف إلى أعمال فعلية؛ هو من المبادئ الأساسية التي تتكون منها فلسفة القيادة والإدارة التربوية. وبالتالي، فإنه من أهم الأعمال والوظائف التي يقوم

بها المدير في كل وقت من الأوقات، حتى أنه يمكن القول بأن المدير هو الشخص الذي يتخذ القرار، وأن الفرق بين المدير وغيره من أعضاء الجهاز أو التنظيم الإداري هو ما إذا كان الفرد يمتلك حق اتخاذ القرارات أم لا. ويعتبر الحق في اتخاذ القرارات أداة قوية تمثل السلطة وهو أداة يستخدمها القائد الإداري والتي تمثل نفوذه وقدراته المباشرة للعمل في التنظيم (البدري، 2001).

ويجب أن يكون معلوماً أن القادة الإداريين والرؤساء ليسوا على درجة واحدة من المهارة في اتخاذ القرارات فيما يتصل بأعمالهم، فهم يختلفون. وذلك راجع إلى اختلاف وتباين المهارة، ليس إلى العوامل الذاتية المرتبطة بشخصية القادة والرؤساء فحسب، بل إلى عوامل موضوعية خارجة عن ذواتهم من أبرزها: الاستعداد الشخصي للقادة والرؤساء ونوعية العمل وحجم العمل وكمية البيانات والمعلومات الأساسية المتوفرة ووضوح الرؤيا فيما يتعلق بالمستقبل (البدري، 2001).

ومن هنا نستطيع أن نؤكد أهمية دراسة الأنماط القيادية، حيث أنها تشكل الأسلوب والطريقة التي يتعامل بها القائد مع مرؤوسيه، وحيث يعد النمط القيادي العامل الرئيس في نجاح المؤسسات أو فشلها بعامة، والمؤسسات التربوية بخاصة، لما للقائد التربوي من دور حاسم في سلوك المعلمين وفي إيجاد الجو العلمي الفعّال في المدرسة (السعيدي، 1998). وتأكيداً على مقولة سيمون (Simon, 1977) أن اتخاذ القرار هو قلب الإدارة وجوهرها، فإن ذلك يدفعنا إلى التركيز على دراسة قدرات هذا المدير القائد على اتخاذ القرار لما لها من تأثير على سير العمل، وتحقيق الأهداف المؤسسية المنشودة.

الخلفية النظرية للدراسة:

أ) القيادة ومفهومها:

إن القيادة الإدارية الناجحة أساس ضروري لأي تنظيم، صغيراً كان أم كبيراً، وهي الأساس نحو نجاح وتطور وتقدم أي مؤسسة، فهي تعتبر جوهر العملية الإدارية والقلب النابض لها، والتي يمكن من خلالها التمييز بين المنظمات الناجحة وغير الناجحة. فالقيادة ظاهرة اجتماعية تستمد جذورها من طبيعة الإنسان أياً كان موقعه أو مركزه أو تراثه الحضاري والثقافي، فهي نتيجة طبيعية للتفاعل الاجتماعي بين الناس. فالوجود المشترك في مكان وزمان معين ينتج عنه ضرورة أن يبادر فرد ما بتولي توجيه الأفراد وتنظيم شؤونهم لتحقيق أهداف الوجود المشترك الذي يعيشون، ويمارس هذا الفرد دور القائد، بينما يرضى بقية الأعضاء بأن يلعبوا دور الجماعة التي تقبل التوجيه، وهذا ما يفسر النظر إلى القيادة بأنها ظاهرة سلوكية إنسانية اجتماعية.

وقد تطرق العديد من المفكرين والباحثين لموضوع القيادة وتنوعت التعريفات التي تناولت مفهومها، ومن أبرز هذه التعريفات: تعريف كرينتر (Kreinter, 1999) الذي عرفها بأنها عملية اجتماعية يسعى من خلالها القائد للحصول على مشاركة طوعية من المرؤوسين في محاولة لتحقيق أهداف المنظمة.

ويعرفها العميان (2002) بأنها عملية التأثير في الآخرين، وتوجيه جهودهم نحو تحقيق غايات وأهداف المنظمة. أما القريوتي (2000) فيعتبر أن القيادة هي قدرة تأثير شخص ما على الآخرين، بحيث يجعلهم يقبلون على قيادته طواعية، ودونما التزام قانوني، وذلك لاعترافهم بدوره في تحقيق أهدافهم، وكونه معبراً عن آمالهم وطموحاتهم، مما يتيح له القدرة على قيادة أفراد الجماعة بالشكل الذي يراه مناسباً.

أما الطويل (1998) فأشار إلى أن القيادة علم وفن شأنها في ذلك شأن الإدارة، إلا أن القيادة تتميز على الإدارة بأنها تتضمن عنصر المبادأة وأحداث بنية وإجراءات جديدة قد يقوم بها القائد لتحقيق أهداف مؤسسته، هذا إضافة إلى اهتمامه بالبعد الإداري المنطلق من استخدام البنية والإجراءات الموجودة.

وقد أشار إسحق (Isaac, 2001) إلى أن القيادة هي القدرة على خلق بيئة عمل ذات دافعية عالية تصيب بالعدوى أي شخص يقترب منها أو يصبح على اتصال معها.

أما فولان (Fullan, 2002) فيعرف القيادة التربوية بأنها ذلك العمل المشترك الذي تقوم به الجماعة بغية الوصول إلى الأهداف المرجوة في جو من المودة والتعاون، بينما عرفها إلمور (Elmore, 2002) بأنها كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه مشترك مع جماعة يرعى مصالحها ويقدر عطاء أفرادها ويسعى إلى تحقيق المصالح العامة للمؤسسة.

أما العمري (2000) فيضع تعريفاً شاملاً للقيادة: بأنها القدرة على التأثير على الآخرين: أفراداً وجماعات في قيمهم وأفكارهم وسلوكهم والقدرة على توجيههم؛ لتحقيق الأهداف التي يرغب بها القائد. وأنها القدرة على إحداث تغيير في الأهداف والأساليب والإجراءات في العمل والقدرة على التصور والتفاعل مع الحاضر والمستقبل، والقدرة على وضع إطار لعمل الأفراد والجماعات وبناء الثقة وتعظيم الروح المعنوية لمجموعة العمل.

وتأسيساً على ما سبق، نستنتج أن القيادة تتدفق بين القادة والأفراد بطريقة يترتب عليها توجيه طاقات الأفراد بأسلوب متناسق ومتناغم باتجاه الأهداف التي حددت. وأن السعي لتحقيق هذه الأهداف والمحافظة عليها هو مبعث رضاً مشترك لكل من القادة والأفراد في آنٍ واحد، وهي تتفاعل أخذاً وعطاءً مع محيطها وبيئتها وجوّها الذي تعمل فيه ولا تتحرك في الفراغ وإنما حسب المعطيات القائمة، فهي قوة دائمة الفعالية والحركة، لا تتوقف.

وقد أشار الطويل (1998) أن حصيلة الدراسات عن القيادة يمكن إجمالها فيما يلي:

1. أن القيادة هي دور جماعي، إذ لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائداً بمفرده، وإنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين.
2. إن القيادة تعتمد على تكرار التفاعل، أي أن القيادة في جماعة ما تتطلب حداً أدنى من تلاقي القيم والاهتمامات يسمح باستمرارية التفاعل.
3. إن القيادة لا ترتبط بالضرورة بالمركز وأنها منتشرة وموزعة عبر المؤسسة.
4. أن معايير الجماعة ومشاعرها تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكاته كسلوكات قيادية.

ومن الملاحظ في عصرنا الحالي أن نجاح المؤسسة التربوية بدءاً بالمدرسة في أداء مهماتها، يتوقف إلى حد كبير على قدرة تفعيل قيادتها وقدرتها على توجيه العملية التربوية نحو الأهداف المرسومة لها، كما أن نجاح القيادة يعتمد على ما يمتلكه القيادي من قدرات ومهارات، وما يتصف به من صفات ومميزات وما يعرفه من معارف ومعلومات تتعلق بهذا الميدان. فالقيادة في التربية والتعليم خاصة تتوافر في المدير الكفء، وهذه الخاصية لها أثرها على استجابة المعلمين والعاملين والطلبة لشخصيته وتوجيهاته حتى يستطيع الوصول بقدراتهم لأقصى طاقة من النواحي النفسية والروحية والفكرية. لذا فإن المقومات الجيدة لعلاقة مدير المدرسة كقائد بالجماعة التي تشمل المعلمين والطلبة والعاملين والمجتمع المحيط بمدرسته يجب أن تكون كما يلي:

1- الانتماء إلى جماعة المدرسة.

2- سمو أهداف المدرسة ووضوحها.

3- قوة الإيمان والحافز المعنوي (الروحي).

4- الصبر والمقاومة في مواجهة التحديات التي تعترض المدرسة والعملية التعليمية التعلمية بشكل عام.

5- التعاون والألفة والاحترام المتبادل بين المدير القائد وأفراد المجموعة المدرسية.

6- الالتزام بمبدأ الحرية والقيادة الجماعية وحرية التعبير.

7- القدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه وتفويض السلطة وتسهيل عملية الاتصال من قبل مدير المدرسة.

8- بث روح التعاون من قبل مدير المدرسة.

9- العلاقات الإنسانية السليمة لرفع الروح المعنوية لدى جماعة المدرسة. (البدري، 2001، 14).

أنماط القيادة:

من مسلمات العمل القيادي توفر عناصر أساسية لاكتمال صورة العمل القيادي، وهذا الأساس هو اشتراك قائد وتابعين في تحقيق أهداف مشتركة، ولا يعني توفر صفات القيادة في شخص معين أنه أصبح قائداً، لأن القيادة بطبيعتها تحتاج لتابعين. والقيادة مسألة نسبية ليس وجوداً وعدماً، لأن مجرد وجود جماعة من الناس لا يعني وجود قائد، ولكن لا بد أن يكون هناك أيضاً هدف تسعى إليه هذه الجماعة، ومن هذا المنطلق فالقيادة تظهر نتيجة لظروف أو مواقف اجتماعية للوصول إلى هدف. وانطلاقاً من هذه المبدئيات، فإن أنماط القيادة الإدارية والتربوية تتواجد في عدة أشكال أو أنماط توصل إليها بعض العلماء والمفكرين وكذلك بعض الدراسات، ولعل من أهم هذه التصنيفات والنماذج ما يلي:

أولاً: الأنماط القيادية المتشددة:

وتمتاز هذه الأنماط بتركيز السلطة بشكل عام، وهي تتدرج حسب تركيزها للسلطة كالآتي:

1) **النمط الدكتاتوري:** هذا النمط يمتاز بتركيزه الشديد للسلطة، حيث يحتكر القائد السلطات كافة ولا يسمح لغيره بمقاسمته إياها، ويمتاز القائد الدكتاتوري بعدم فسح المجال أمام التابعين لمناقشة القرارات أو إبداء الآراء حولها، حيث يتخذ القرار وحده ثم يقوم بإبلاغ المعنيين ويستخدم الإكراه والتهديد للوصول إلى الأهداف التي يسعى إليها.

2) **النمط الأتوقراطي:** هو نمط أقل مركزية وأقل تشدداً من النمط الدكتاتوري، حيث يقوم القائد ضمن هذا النمط بإصدار القرار، ثم يحاول إقناع التابعين بجدواه.

3) **النمط البيروقراطي:** هذا النمط يعود للنظرية البيروقراطية التي أوجدها ماكس ويبر، ورغم أن القائد البيروقراطي يصنف ضمن الأنماط المتشددة للقيادة، إلا أنه قائداً ليس متسلطاً ويفسح المجال أمام المرؤوسين للمشاركة في بعض القرارات ذات الأهمية المتدنية. ويمتاز القائد البيروقراطي بأنه عادة ما يصنع مجموعة من الأسس يلتزم بها ولا يسمح لنفسه أو لغيره تجاوزها (الطراونة، وفريحات، وعبيدات، والعلاونة، 1999).

وبشكل عام يمكن تلخيص ملامح الأنماط المتشددة في القيادة والإدارة المدرسية فيما يلي:

1- تتركز القيادة والسلطة بيد مدير المدرسة، فهو الذي يتخذ القرارات وهو الذي يتحمل المسؤولية.

2- يلجأ المدير إلى المزيد من الحوافز السلبية باستخدام وسائل التهديد والتخويف والإرهاب، مما يضعف شخصية المعلمين ويسبب لهم القلق والاضطراب.

3- لا يهتم مدير المدرسة بنمو المعلمين وتطوير إمكاناتهم المهنية.

4- يكون المدير منعزلاً عن المعلمين والتلاميذ وتنعدم روح التعاون والود بينه وبين العاملين معه.

5- يقوم المدير بوضع سياسة العمل وتحديد خطواته دون استشارة العاملين معه.

6- يقوم المدير بتوزيع المسؤوليات على المعلمين والعاملين الآخرين دون استشارتهم.

7- يستغل المدير العاملين معه، إلا أنه يجعل اتصاله معهم مباشرة ويضعف صلاتهم بعضهم ببعض.

8- يعتمد المدير عادة في قيادة المعلمين والطلبة على سلطته كما تحددها القوانين واللوائح بدلاً من الاعتماد على التأثير والإقناع.

9- يدين المدير بالولاء إلى رؤسائه ولا يدين بمثل هذا الشعور إلى مرؤوسيه.

10- لا يعير مدير المدرسة اهتماماً أو تقديراً لظروف العاملين معه وأعضاء الهيئة التدريسية وأحوالهم ومشاكلهم.

11- يحاول مدير المدرسة دائما توسيع نطاق سلطاته وصلاحياته لتكون كل الأمور تحت تصرفه وسيطرته.

12- إن هذا النمط لا يوفر مناخاً لاحترام شخصية الطلبة حيث يعملون ومن الأسس المرسومة والموضوعة لهم .

13- إن المدارس التي تسير وفق هذا النمط يكون هدفها الأساسي منصباً على الناحية المعرفية وعلى إتقان التلاميذ للمواد الدراسية، فتهمل النواحي الأخرى من شخصيات

التلاميذ وبخاصة ما يتعلق بالجوانب الجسمية والانفعاليـة والاجتماعيـة (الطراونـة، وفريحات، وعبيدات، والعلاونة، 1999).

إن اعتماد هذا النمط في الإدارة التربوية يؤدي إلى انعدام العلاقات الإنسانية بين أفـراد المجموعة، وإلى عدم نقل الاقتراحات البناءة والهادفة إلى تطوير أسلوب العمل فـي المدرسـة وتحسين نوعيته، كما قد يحاول بعض المدرسين والعاملين الحصول على اهتمام خـاص مـن المدير والتقرب إليه، مما يؤدي إلى إشاعة الكراهية بين أفراد المجتمع في المدرسة الأمر الذي يؤدي إلى تفكك هؤلاء الأفراد والعمل على خلق أجواء يسودها الخوف والقلق، كمـا أن سـير العمل مرهون بوجود المدير، وعند غيابه يحصل الاضطراب في العمل والتعثر وعدم الاهتمام، بالإضافة إلى عدم مشاركة الهيئات التدريسية في عمليات اتخاذ القرارات وتحديد أساليب العمل وكيفية أداءه، يضعف روح البحث والتفكير والابتكار لديهم (البدري، 2001).

ثانياً: النمط الديمقراطي:

كلمة الديمقراطية أصلها يوناني، وهي مكونة من كلمتين: (ديموس) ومعناها الشعب و(كراتوس) ومعناها السلطة؛ ولهذا فهي تعني سلطة الشعب أو حكم الشعب، حيث إنه في ظل هذه القيادة، فإن الجماعة هي التي تقوم باختيار القائد أو انتخابه ويشارك الأفراد في وضع الأهداف والتخطيط والتنفيذ والتقويم، كما أن المسؤوليات تتوزع على الأفراد وتسود العلاقات الطيبة وتكون قنوات الاتصال مفتوحة بينهم. والقائد يقوم بتشجيع الأفراد، وهو بالتالي ينال تقديرهم واحترامهم وتقل المشكلات والمشاحنات بينهم. ويرى الكثيرون أن القيادة الديمقراطية هي أفضل أنواع القيادة، حيث تسود العلاقات الإنسانية بين أفرادها وهي تقوم أيضاً على احترام شخصية الفرد، بل ترى أنه غاية في حد ذاته كما تقوم على حرية الاختيار والإقناع وأن القرار

في النهاية يكون بحكم الأغلبية من غير تسلط أو خوف أو إرهاب. القائد الديمقراطي لا يملي أو يفرض على الآخرين آراءهم وإنما يقترح ويترك للآخرين حرية اختيار واتخاذ القرار أو اقتراح الحلول والبدائل وهو يراعي رغبات الآخرين ومطالبهم (الطبيب، 1999).

فالقيادة الديمقراطية على هذا الأساس هي القيادة الإنسانية والجماعية التي تضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم، كنموذج في تحقيق ذواتهم ويعبر عن طموحاتهم المشروعة بإطار الولاء والإخلاص منه، ويتصرف ويتمثل في جميع أعماله بما يعمق لديهم صورة الإخلاص والتفاني للمصالح الجماعية، ويعمل بوحي هذه المبادئ جاهداً على خلق قيادات جديدة من ضمن أعضاء المجموعة نفسها (البدري، 2001).

وبشكل عام يمكن تلخيص ملامح هذا النمط في القيادة والإدارة المدرسية فيما يلي:

1- يكوّن المدير علاقات شخصية مع الهيئة التدريسية والطلبة حتى يشعر الجميع بأنه عضو منهم.

2- يتخذ المدير قراراته بعد استشارة العاملين معه ومن خلال توفر البيانات والمعلومات ومشاركتهم بذلك.

3- يعمل مدير المدرسة على تنمية مهارات العاملين في المدرسة بشتى ومختلف أعمالهم وتطوير قابلياتهم وكفاءاتهم عن طريق التجريب والبحث والابتكار.

4- يؤمن مدير المدرسة بالعمل الجماعي التعاوني وهو يحاول أن يجعل المعلمين والمدرسين مجموعة متناسقة متعاونة، إيماناً منه بأن عمل المدرسة يجب أن يكون متكاملاً ومتناسقاً.

5- يفوض المدير بعض سلطاته إلى الأكفاء من العاملين معه.

6- يناقش المدير أسلوب العمل ككل مع العاملين معه.

7- يستشير مدير المدرسة المعلمين عند توزيع المسؤوليات عليهم.

8- عندما ينتقد المدير أحد أفراد المجموعة يوضح أسباب ذلك (الطراونة، وفريحات، وعبيدات، والعلاونة، 1999).

ويؤدي النمط الديمقراطي في القيادة الإدارية المدرسية إلى تعاون العاملين فيما بينهم واحترام بعضهم للبعض الآخر، وتكثر الاقتراحات البناءة التي تجد طريقها للمناقشة والتطبيق، ويؤدي العاملون عملهم بجو من الحرية والشعور بالأمن والطمأنينة والثقة بالنفس، كما يقبل أفراد المجموعة آراء زملائهم ومقترحاتهم، ويُقبل النقد بين أعضاء الهيئة التدريسية، ويزداد تفاعل الهيئة التدريسية مع عملهم واندماجهم فيه، كما أن مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات تزيد من حماسهم لتنفيذ القرارات مما يسهل عمل المدير، الأمر الذي يزيد من قوة الروح المعنوية للهيئات التدريسية والإحساس بالمسؤولية مما يدفعهم إلى أداء مهامهم على أحسن وجه (البدري ، 2001).

ثالثاً: النمط الترسلي أو الفوضوي (التسيبي):

يتميز هذا النمط بتنوع السلوك وتذبذبه. إذ يكتنف أساليب القيادة مظاهر الهزل والتسيب. ورغم حرية العاملين والتساهل الذي تتخذه الإدارة طريقاً لها، فإن رضا العاملين عن أعمالهم في ظل هذه القيادة منخفض جداً، بالمقارنة مع القيادة الديمقراطية، لأن التساهل والتعاون وعدم الحسم يثبّط من همّة النشيطين. وقد يكون التساهل كبيراً إلى درجة يترك فيها القائد سلطة اتخاذ القرارات للمرؤوسين، ويصبح في حكم المستشار. حيث لا يسيطر على مرؤوسيه بطريقة مباشرة ويفوض سلطة إصدار القرارات إلى المجموعة التي تكون حرة في التصرف (القريوتي، 2000).

ويعد هذا النمط معاكساً تماماً للنمط الأتوقراطي؛ فهناك غياب لأي قيادة حقيقية وكل فرد حر في أداء العمل كما يرضيه (Brennen, 2002). ولخص حمود والشماع (2002) سمات القيادة الترسلية بما يلي:

1. إعطاء الحرية الكاملة للأفراد في إنجاز المهمات دون أدنى تدخل فيها.
2. عدم إعطاء المعلومات إلا حينما يسأل القائد عنها، وغالباً ما تكون في حدود معينة.
3. عدم المشاركة في أعمال المرؤوسين وأدائهم بشكل تام.
4. عدم التدخل في الأعمال التي تناط بالأفراد إلا في حدود ضيقة جداً؛ ولذلك تبرز ظاهرة تدني مستويات الأداء، وضعف العلاقات القائمة بين الأفراد.
5. ضعف التماسك وضيق العلاقات الاجتماعية، وضعف الروح المعنوية، وعدم التعاون في إنجاز المهمات.

وفي هذا النمط من الإدارة يتخلى القائد عن مسؤولياته لأعضاء النظام التربوي ويترك الحبل على الغارب لكل فرد يتصرف حسب ما تمليه عليه أهواؤه، وهكذا تختفي المسؤولية وتضطرب الأمور، وهذا النمط قد يكون قليلاً أو نادراً ولكنه يبرز عندما يتولى القيادة من ليس أهلاً لها أو من تكون لديه مشاغل أخرى تصرفه عن النهوض بمهامها (بستان، وحسن، 1983).

وبشكل عام يمكن تلخيص ملامح هذا النمط في القيادة والإدارة المدرسية فيما يلي:

1- يترك مدير المدرسة في هذا النمط الحرية لأعضاء الهيئة التدريسية والعاملين الآخرين لممارسة نشاطاتهم وإصدار القرارات واتباع الإجراءات التي يرونها ملائمة لإنجاز العمل.

2- لا يحاول المدير أن ينظم ويرتب ويخطط سير العمل في المدرسة.

3- يعتمد المدير المتساهل اعتماداً كلياً على أعضاء الهيئة التدريسية أو العاملين معه في إنجاز الأعمال دون توجيه منه أو اشتراك شخصي في وضع الحلول.

4- يميل المدير إلى تفويض بعض سلطاته لمساعديه ومعاونيه أو رؤساء الوحدات العلمية والعملية على أوسع نطاق، ويسند الواجبات إليهم بطريقة عامة وغير محددة.

5- يكون المدير المتساهل غير قادر على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام بحكمة وموضوعية (حمود والشماع، 2002)

ويؤدي هذا النمط في الإدارة التربوية إلى كثرة المناقشات التي لا تنتهي في الغالب على رأي قاطع وواضح، ويفقد المدير السيطرة على العاملين معه، ويشعر العاملون بعدم القدرة على التصرف والضياع بسبب غياب عاملي التوجيه والرقابة، كما أن عدم توافر الدافعية ودرجة الحماس الحقيقية للعمل، يؤدي إلى عدم الاكتراث بحسن سير العملية التربوية في المدرسة، كما يؤدي هذا النمط من الإدارة المدرسية إلى تبرُم العاملين وتهربهم من تحمل أية مسؤولية، وإلى التهور في تقديم الاقتراحات، والإخفاق في متابعة تنفيذ معظم القرارات (البدري ، 2001).

ويصنف السلوك القيادي تبعاً لمصادر السلطة إلى:

1. **السلوك القيادي الرسمي:** ويكون السلوك القيادي للقائد نابعاً من سلطته الرسمية المستمدة من مركزه الوظيفي الذي تخوله إياه الأنظمة والتعليمات والقوانين.
2. **السلوك القيادي غير الرسمي:** ويتكون من السلوك القيادي النابع من سلطة القائد غير الرسمية المستمدة من السمات والمهارات الشخصية التي أدت إلى اختياره بصفة غير رسمية من قبل مجموعة المرؤوسين لتولي موقع القيادة (البدري، 2001).

ويشير يوكل (Yukl, 1981, 189) إلى تسعة عشر متغيراً للسلوك وهي المتغيرات التي يتكون منها النمط القيادي الذي يمارس من قبل المدير، وهذه المتغيرات تدور حول نمطين

رئيسيين: هما الاهتمام بالجانب الوظيفي والاهتمام بالجانب الإنساني، وهذه المتغيرات في النمط القيادي يمكن وصفها على النحو التالي:

1. الذي يركز على إنتاجية الموظف وأدائه.
2. الذي يركز على كسب ود الموظف ويعامله معاملة حسنة.
3. الذي يشجع ويدفع طموحات الموظف.
4. الذي يقدر الموظف لإنجاز العمل بنجاح.
5. الذي يكافئ العمل الخلاق.
6. الذي يشرك موظفيه في قراراته.
7. الذي يفوض جزءاً من صلاحياته للآخرين.
8. الذي يوضح للموظف واجباته ومسؤولياته.
9. الذي يضع الأهداف بعناية ووضوح من أجل إنجاز عمل معين.
10. الذي يحدد نوعية الخبرة المطلوبة للموظف ليقرر تدريبه.
11. الذي يحدد التطور المراد الوصول إليه.
12. الذي يحدد نوع المشكلة وطرق علاجها.
13. الذي يخطط من أجل الفعالية بعد وضع جدول زمني لذلك.
14. الذي يحدد نوعية الخدمات المطلوبة لموظفيه.
15. الذي يحدد نوعية التنسيق وإشراك موظفيه.
16. الذي يستعين بالآخرين لدعم إنجاز العمل.
17. الذي يدفع من أجل إقامة علاقات جيدة مع الموظفين ومعه.
18. الذي يدفع لإزالة الخلاف مع الموظفين.

19. الذي ينتقد الموظف حين تقصيره لأداء العمل بالطريقة الصحيحة.

ويلخص باس (Bass, 1981, 127) الأنماط القيادية في أربع خصائص هي:

1. صفة المساندة الشخصية للموظفين.
2. الاهتمام بالأهداف المؤسسية.
3. تقديم المساندة للموظفين لإنجاز أعمالهم.
4. تحقيق مبدأ الرضا الوظيفي للفرد والعمل.

كلا وظيفتي القائد، تلك المرتبطة بالمهام Task-related والأخرى المرتبطة بالمجموعة Group-maintenance يمكن أن يعبر عنهما سلوك القائد وبأنماط مختلفة. فنمط القائد الموجه نحو العمل Task-Oriented Style يركز اهتمامه للتأكد من أن الأداء للمهام يسير كما هو مطلوب. فالعمل وتنفيذ المهام تحتل أولوية كبيرة على ما يرتبط برضا العاملين واهتماماتهم. على الجهة الأخرى يكون ذلك النمط القيادي الموجه نحو العاملين Employee-Oriented فإنه يميل نحو الاهتمام بالعاملين ودفعهم باتجاه تحقيق الأهداف أكثر مما هو نحو مراقبتهم بشكل متربص، فالقائد بهذا النمط يبحث عن أفضل صور العلاقة والثقة والاحترام مع العاملين فهو متوجهٌ لهم وليس متوجهاً نحو العمل، ومن هنا سماحه بمشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تهم الجميع (زيارة، 2000)

مع نفس الحال قام الباحثون في جامعة متشيجان بالتمييز بين القادة، فهناك من يركز اهتمامه بالإنتاج Production-Centered وهناك من يتركز اهتمامه نحو العاملين Employee-Centered. فالذي يتركز اهتمامه بالإنتاج يضع معايير محددة للعمل ويفصّل مكونات العمل والمهام إضافة إلى تحديده كل تفاصيل وطرق العمل وطرق الرقابة على كل العمليات. في الناحية الثانية من يتركز اهتمامه بالعاملين فتراه مشجعاً للعاملين، يشاركهم في

تحديد الأهداف والقرارات المرتبطة بالعمليات أملاً في أداء مرتفع من خلال إلهام العاملين والثقة والاحترام في تفاعله معهم. أما النتائج فكانت وفقاً لأبحاث جامعة متشيجان تدور حول جدوى القيادة التي تركز على العاملين في أثرها بإيجاد مجموعة فعالة أكثر مما هو الحال مع القيادة المهتمة بالإنتاج. كذلك كان من بين النتائج أن القائد الأكثر فاعلية هو من تكون علاقته بالمرؤوسين علاقة مساندة Supportive Relationship حيث يركز على القرارات الجماعية أكثر ومساعدة المرؤوسين في تحديد أهداف متميزة للأداء وبلوغها بشيء من التعاون والمشاركة (زيارة، 2000).

نظريات القيادة:

هناك الكثير من نظريات القيادة أهمها ما يلي:

أ. نظرية السمات:

ترتبط هذه النظرية ارتباطاً وثيقاً بما يُدعى "نظرية الرجل العظيم" والتي تقوم على أساس أن بعض الأفراد يصبحون قادة لأنهم ولدوا وهم يحملون صفات القيادة، أي أن القائد بمفهوم هذه النظرية يولد ولا يصنع. لقد أجريت دراسات عديدة لإثبات صحة هذه النظرية لكنها لم تستطع تحديد صفات القيادة التي يمكن أن تستخدم باستمرار في التمييز بين القادة وغير القادة والتي يمكن أن تتنبأ باستمرار صدق فاعلية القيادة عند الأشخاص (الدهان، و رمضان، وسالم، ومخامرة، 2003، 197).

ب. نظرية الشبكة الإدارية:

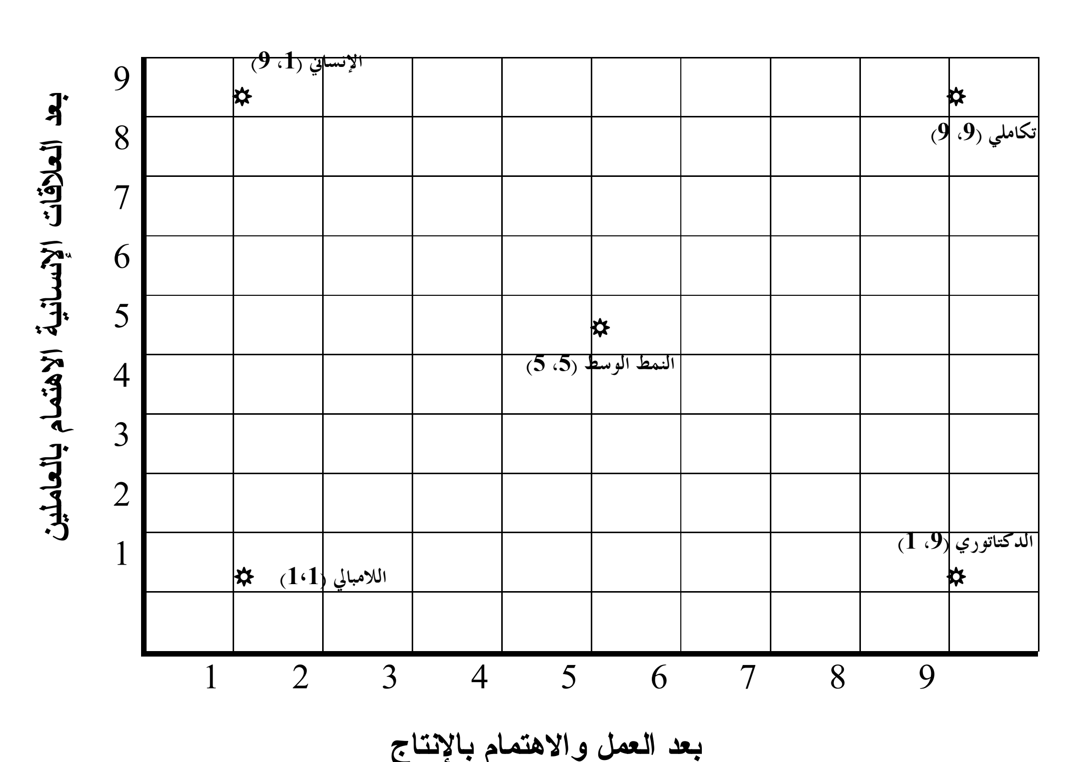
يرى كل من بليك وموتون أصحاب هذه النظرية بأنه يمكن استبصار سلوك القائد من منظور بعدين أساسيين هما:

1. بعد السلوك الموجه نحو العمل، حيث يركز القائد على اهتمامه بالإنتاج.
2. بعد الاعتبارية وهو سلوك موجه نحو العلاقات الإنسانية حيث يركز القائد على اهتمامه بالعاملين وإرضائهم.

إن نظرية الشبكة الإدارية ترى أن سلوك القائد الإداري في مجال العمل والعاملين يمكن اعتباره سلوكاً له نهايتان إحداهما سلبية والأخرى إيجابية تقعان على خط متصل وذلك أن الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالعاملين ليسا متكافئين دائماً. فقد يُظهر بعض القادة اهتماماً أكثر بالإنتاج بينما يبدي بعضهم الآخر اهتماماً أكثر بالعاملين.

وعلى هذا فقد يقع اهتمام القائد ببعد الإنتاج أو العاملين في مكان ما على سلم تدريجي مكون من تسع درجات تمثل الدرجة (1) فيه أقل درجة اهتمام بينما تمثل الدرجة (9) فيه أعلى درجة اهتمام بالنسبة لمجالي العمل والعاملين، وعليه فقد قسّم الباحثان الأنماط القيادية تبعاً إلى بعدي الاهتمام بالإنتاج والاهتمام بالعاملين كما يبدو في الشكل رقم (1) إلى خمسة أنماط قيادية هي:

1. **النمط اللامبالي (1،1):** وهو النمط القيادي الذي يتميز فيه سلوك القائد بالاهتمام الضعيف بكلا البعدين (العاملين، الإنتاج) معاً.
2. **النمط الإنساني (1، 9):** وهو النمط القيادي الذي يتميز فيه سلوك القائد بالاهتمام القليل جداً ببعد الإنتاج بينما الاهتمام الكبير جداً ببعد العلاقات مع العاملين.



شكل (1) الإطار العام لنظرية الشبكة الإدارية

3. **النمط الديكتاتوري (9، 1):** وهو النمط القيادي الذي يتميز فيه سلوك القائد بالاهتمام الكبير ببعد الإنتاج بينما اهتمام قليل ببعد العلاقات مع العاملين.

4. **النمط الوسط (5، 5):** وهو النمط القيادي الذي يتميز فيه سلوك القائد بالاهتمام المتوسط بكل من بعدي الإنتاج والعاملين.

5. **النمط التكاملي (9، 9):** وهو النمط القيادي الذي يتميز فيه سلوك القائد بالاهتمام الكبير بكل من بعدي الإنتاج والعاملين، وهذا النمط يعتبر أفضل الأنماط القيادية لتحقيق نتائج ممتازة في المؤسسة (Ling, 2000).

وعلى الرغم من الأفكار والمفاهيم الجديدة للنظرية السابقة، إلا أنها كانت موضع انتقاد وتمثل ذلك في أنه لا يوجد أسلوب يعد الأفضل لنجاح القيادة، وأن النجاح يكون أكبر وأبلغ عندما يمتلك القائد القدرة على تحليل المواقف، ومن ثم اعتماد أسلوب قيادي معين يتطلبه الموقف وهذا ما يشير إلى المنحى الموقفي في القيادة.

ج. النظرية الموقفية:

تندرج هذه النظرية ضمن الفكر السلوكي، الذي يرى أن القيادة محصلة عوامل موقفية، وتتصل بالمواقف التي يتواجد فيها الفرد. فهي ترى أن أي فرد سوي عادي يمكن أن يصبح قائداً، إذا ما وجد نفسه في موقف أزمة تستدعي الحل، واستطاع أن يتعامل معها ويقدم حلولاً مقبولة (القريوتي، 2000).

تقدم هذه النظرية مفهوماً ديناميكياً للقيادة لأنها لا تربط القيادة بالسمات الشخصية للفرد فقط، وإنما تربطها بالموقف الإداري، على أساس أن عوامل الموقف، والمتغيرات المرتبطة، هي التي تحدد السمات التي يمكن أن تعزز مكانه ومركز الشخص القائد ونجاحه. كما أنها من ناحية أخرى تقدم مفهوماً ديمقراطياً للقيادة، وذلك من خلال عدم حصر القادة في عدد محدود من الأفراد هم من تتوافر فيهم سمات وقدرات معينة، بل تجعل قاعدة القيادة عريضة بحيث يمكن لأي شخص أن يكون قائداً في بعض المواقف، كما أن من مظاهر ديمقراطيتها رفضها للمفهوم القائل بأن القادة يولدون ولا يصنعون، وتأكيدها على أن هناك بعض السمات والمهارات القيادية يمكن اكتسابها بالتعليم والتدريب (عبد الباقي، 2002). ويمكن تلخيص عناصر الموقف بما يلي:

1. سمات القائد وقدراته.
2. سمات الأتباع وقدراتهم واستعدادهم على الفهم والتعاون وتحمل المسؤولية ودرجة انتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها.

3. سمات الموقف ويتضمن المشكلة أو الظروف التي أوجدت الموقف والحلول المناسبة لتلك المشكلة، وعملية التفاعل بين هذه العناصر (العدوان، 1997).

وقد انبثق عن هذا المدخل عدد من النماذج والأنماط القيادية، أهمها:

نموذج فيدلر (Fiedler, 1967) الذي يرى أن "القائد في المجموعة يتولى مهمة التوجيه والتنسيق لنشاطاتها"، وقدم نموذجه للسلوك القيادي المبني على ثلاثة متغيرات ذات تأثير على سلوك القائد، حيث أدخل متغيرات الموقف، بأبعادها الرئيسة التالية: العلاقة بين القائد والمرؤوسين، ودرجة وضوح مهمة العمل، والسلطة الرسمية الممنوحة للمنصب. ويقوم تقييمه الأساسي للموقف على بعد رئيس هو الدرجة التي يستطيع القائد فيها التأثير على أعضاء الجماعة، فطبقاً لتحليل فيدلر، تكون المواقف أكثر ملاءمة لعمل القائد إذا كانت الأبعاد الثلاثة مرتفعة، أي إذا كانت العلاقات مع المرؤوسين جيدة، والمهمة محددة وواضحة، وكانت قوة السلطة الممنوحة للمنصب كبيرة.

نموذج القيادة الموقفية الذي طوره هرسي وبلانكرد (Hersey & Blanchard, 1988) على أساس بعد العلاقات الإنسانية وبعد الاهتمام بالإنتاج، وأضافا بعداً جديداً أطلقا عليه النضج الوظيفي للموظف كأهم عامل من عوامل الموقف التي تحدد مدى نجاح أو فشل الأسلوب القيادي. هذا بالإضافة إلى استبعادهما الاعتقاد بفاعلية أسلوب قيادي بعينه، وحيث إن فلسفة نموذج القيادية لهرسي وبلانكرد تنفي وجود أسلوب فعال بعينه، فإن لكل موقف أسلوبه الخاص الذي يتفاعل معه، وأن أي أسلوب يستخدم من الأساليب القيادية يكون فعالاً والعكس صحيحاً، ويحدث ذلك من خلال التفاعل بين الأبعاد الثلاثة: بعد العلاقات الإنسانية وبعد الاهتمام بالإنتاج، وبعد النضج الوظيفي للموظف، وينبثق عنها الأساليب القيادية التالية:

- **أسلوب الآمر (Telling)**: (سلوك عالٍ في التوجيه ومنخفض في المساندة) يركز المدير على التوجيه المباشر، حيث يحدد المهمة التي يقوم بها العاملون، وكذلك الكيفية التي يتم بها تنفيذ المهمة، والزمن المحدد لتنفيذها، مع الاهتمام القليل بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية مع العاملين. ويُمارس هذا السلوك عندما يكون النضج الوظيفي للعاملين منخفضاً في المهارة والرغبة (Hersey & Blanchard, 1988, 178).
- **أسلوب التسويق (Selling)**: (سلوك عالٍ في التوجيه والمساندة) يركز المدير على شؤون العمل والإنتاج وكذلك الاهتمام ببناء علاقات إنسانية اجتماعية مع العاملين، ولكن محور الاختلاف أن المدير يعرض الأفكار على العاملين بقصد التبني على الرغم من أنها ستكون قيد التنفيذ في العقل الباطن للمدير. ويمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للعاملين منخفضاً في المهارة ولكنهم راغبون في أداء العمل (Hersey & Blanchard, 1988, 178).
- **أسلوب المشاركة (Participation)**: (عالٍ في المساندة ومنخفض في التوجيه) يهتم المدير ببناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية مع العاملين ويشاركهم الآراء في الشؤون المتعلقة بالعمل والإنتاج، ولكن الأمر يرجع إليهم في تبني الفكرة أو رفضها. ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للعاملين عالياً في المهارة ولكنهم غير راغبين في أداء العمل (Hersey & Blanchard, 1988, 178).
- **أسلوب التفويض (Delegation)** (منخفض في التوجيه والمساندة) يترك المدير الشأن فيما يتعلق بالعمل وشؤون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية والإنسانية إلى رئيس المجموعة، والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة. ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للعاملين عالياً في المهارة والرغبة.

وتركز فلسفة نموذج القيادة الموقفية على أن كلاً من الأساليب الإدارية أعلاه من الممكن أن يكون فعالاً وذلك حسب طبيعة الموقف وتناسب الأسلوب المستخدم مع النضج الوظيفي للعاملين وتدرج مستوياته.

والنضج الوظيفي للمعلم يعبر عن مدى قدرة ومهارة الفرد ورغبته في تحقيق الأهداف المحددة، فالقدرة يقصد بها أن يكون لدى المعلم الخبرة والمعرفة والمهارات التي تؤهله لتنفيذ المهمة. ويقصد بالرغبة وجود الثقة والولاء والدافع المعنوي عند المعلم لتنفيذ العمل المحدد (Hersey & Blanchard, 1988, 179).

وقد قسّم هرسي وبلانكرد مستوى النضج الوظيفي للمعلم إلى أربعة مستويات هي:

1. قدرات ومهارات متدنية ودوافع متدنية.
2. قدرات ومهارات متدنية ودوافع عالية.
3. قدرات ومهارات عالية ودوافع متدنية.
4. قدرات ومهارات عالية ودوافع عالية.

لذلك فإن فاعلية الأسلوب عبارة عن انعكاس لملاءمته لمستوى النضج الوظيفي للمعلم في موقف محدد. وعلى هذا الأساس تتضح أهمية نموذج القيادة الموقفية لهرسي وبلانكرد ومدى اهتمامه بالجانب المعنوي للمعلمين.

عناصر القيادة:

تظهر عناصر القيادة في أي موقف يجد فيه القائد نفسه معنياً بالتأثير في جماعة العمل من خلال إقناعهم بالعمل وأهدافه، ويتم ذلك في مواقف وظروف معينة ومن خلال وجود نظم وقواعد موضوعية تصدرها الإدارة من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها جميع الأطراف.

و من أهم هذه العناصر كما أوردها كنعان (1998)، والطيب (1992)، وأحمد (1991)، والسلمي (1989):

1. القائد "Leader":

ويعد من أهم العناصر لأنه يؤثر في الأفراد ويحقق لهم ما يرغبون ويلبي حاجاتهم وطموحاتهم، فهو الذي يرسم السياسات ويتخذ القرارات ويسعى دوماً لإيجاد التوازن بين الوظائف والعمليات التي يتولى إدارتها ويميل إلى الابتعاد عن عنصر المخاطرة. ويسعى القائد دائماً إلى التغيير لمواكبة المستجدات، وتبني الأساليب الحديثة والإبداع فيها فضلاً عن قدرته على التحليل والتقييم من خلال امتلاكه رؤية مستقبلية وقدره على تحويل هذه الرؤية إلى حقيقة.

2. جماعة العمل "The Work group":

وهذه من العناصر الأساسية في القيادة وأنهم الوسيلة التي بواسطتها ستتحقق الأهداف، وقد عرف علماء النفس هذه الجماعة بأنها: "وحدة تتألف من مجموعة من الأفراد يدركون وحدتهم الجماعية ولديهم القدرة على العمل أو يعملون بالفعل بطريقة متحدة إزاء البيئة التي تجمعهم" (زكريا، 1997، 78).

وهناك نوعان من الجماعة يسمى النوع الأول "بالجماعة المتزاملة" حيث يعمل كل فرد فيها بمفرده ويكون مجهود الجماعة هو تجميع للجهود الفردية، أما النوع الثاني فهي "الجماعة المتفاعلة" حيث يعمل كل فرد فيها على تحقيق الأهداف المشتركة للجماعة، ويحدث بين أفرادها تفاعل وتأثير مشترك يتصف بالإنتاجية العالية والروح المعنوية المرتفعة.

أما في التنظيم الإداري للمؤسسات فهنالك نوعان من الجماعات هي: "الجماعات الرسمية" التي يحدد النظام لها أدوارها ووظائفها و"الجماعات غير الرسمية" التي تنشأ حسب المصالح والمعتقدات والأمزجة.

ومن أهم العوامل التي قد تؤدي إلى ظهور التجمعات غير الرسمية هو عدم سلامة البناء الرسمي للمنظمة، وتقصير القائد الرسمي في أداء مهامه ومسؤولياته الاجتماعية كقائد واعتماده على سلطته الرسمية وابتعاده عن جماعة العمل وفشله في تحقيق التلاؤم والانسجام بين أعضاء الجماعة، وعدم تفضيل تحقيق أهداف المؤسسة على أعضاء الجماعة.

3. الموقف "The Situation":

يتفاعل القائد مع مرؤوسيه بوجود مواقف محددة حيث تظهر بعض المشكلات أو المعيقات والتي تفرض نفسها على طبيعة العلاقة القائمة بين القائد والمرؤوسين. إن الموقف يعمل على خلق القيادات كما قد يفرض بعض الشروط التي تكون خارجة عن إرادة القائد وعندها يستطيع أن يحدد القائد أسلوبه القيادي في تعامله مع هذا الموقف.

4. النظم والتعليمات "Systems and Regulations":

يتعامل القائد مع المرؤوسين ضمن قواعد وتعليمات ونظم معينة تصدرها الإدارة العليا أو الدولة، وفي ضوء هذه القواعد تتحدد العلاقات بين القائد والمرؤوسين وترسم ملامح الأدوار لتحقيق الأهداف، والقيادة الفعالة هي القادرة على الاستفادة من هذه النظم والقوانين والتعليمات

في سبيل تحقيق أهداف العاملين وأهداف المنظمة. ولعل دور القائد يتجلى في إيجاد وابتداع الثقافة التنظيمية التي تساعد على تطوير المنظمة ونموها واستكشاف الاحتياجات المستقبلية.

5. الأهداف "Goals":

تعد الأهداف بمثابة النتائج التي تعمل المنظمة من أجلها من خلال استخدام الموارد المادية والبشرية والطاقات المتاحة، ويسعى القائد في إدارته إلى تحقيق جميع الأهداف بفاعلية، حيث توجه أهداف تخص الجماعة، وأخرى تخص المنظمة، وثالثة تخص القائد نفسه، فكيف للقائد أن يرضي جميع الأطراف على الرغم من حدوث التعارض بين الأهداف؟ وهنا تأتي براعة وقدرة القائد.

المهارات والقدرات القيادية لمدير المدرسة:

بات واضحاً أن القائد التربوي يضطلع بدور رئيس في تحقيق أهداف المنظمة، من خلال قيامه بمجموعة متنوعة من المهام والوظائف المتعددة والمتنوعة. على أن هناك عدة عوامل تساعد القائد التربوي على النجاح في عمله. ولعل في مقدمة هذه العوامل ما يعرف بالمهارات والقدرات القيادية. وإن نجاح مدير المدرسة يعتمد بشكل كبير جداً على ما يتمتع به من مهارات. والمقصود بالمهارة كما يقول السعود (2002) أنها أداء العمل بسرعة ودقة، وهي بهذا المعنى تختلف عن القدرة من حيث أن القدرة تعني إمكانية أداء العمل بصرف النظر عن السرعة أو الدقة في أدائه. ومعنى هذا أن المهارة قدرة فائقة متطورة، والفرق بينهما إذن فرق في الدرجة لا في النوع. وتتميز المهارة بأنها مكتسبة ونامية، أي أن الإنسان يكتسبها من خلال خبراته وتجاربه وممارساته، والتي تعمل على تنمية المهارة باستمرار. لذا ولضمان نجاح مدير

المدرسة كقائد في مهمته على أكمل وجه، لا بد وأن تتوافر لديه مجموعة المهارات والكفايات والقدرات التي تساعده وتسانده في أداء وظيفته والقيام بمهامه وأدواره الرئيسة، ومن أبرز هذه المهارات والقدرات:

أولاً: المهارات التصورية Conceptual Skills:

تعني هذه المهارة مقدرة القائد الإداري التربوي على رؤية مؤسسته ككل وعلى تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة، وكيف أن أي تغيير في أي مكوّن فرعي سيؤثر وبالضرورة ولو بنسب متفاوتة على بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها النظام التربوي، كما تعني أيضاً إدراك الإداري والقائد التربوي بشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يزامله من نظم اجتماعية أخرى وتبصره للعناصر الرئيسية والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه وهذا يمكنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبها. وأن نجاح وفعالية أي قرار يتم اتخاذه يعتمد النجاح فيه، على درجة تعمّق وتمتع متخذ القرار بتوافر المهارة الإدراكية التصورية وبقدرته على إدراك شبكة العلاقات الممتدة وذات الصلة بالقرار المعين (الطويل، 1999).

ثانياً: المهارات الفنية Technical Skills:

تتعلق المهارات الفنية بالأساليب والطرائق التي يستخدمها القائد المدرسي في ممارسته لعمله، ومعالجته للمواقف التي يصادفها. وتوفر هذه المهارة فهماً ودراية وكفاية في مجال محدد من النشاطات المتخصصة كتلك التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية التعلمية، أو بالتقنيات المتعلقة بمتطلبات الدور. وتتضمن هذه المهارات معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والوسائل والأساليب في

المجال المتخصص. ويتم تطوير المهارات الفنية عند القائد عن طريق الخبرة والتدريب قبل وأثناء الخدمة وكذلك الدراسة (صبحي، 1994).

ثالثاً: المهارات الإنسانية Human Skills:

تتصل المهارات الإنسانية بالطريقة التي يستطيع بها القائد التربوي التعامل بنجاح مع الآخرين ويجعلهم يتعاونون معه، ويخلصون في العمل ويزيدون من قدرتهم على الإنتاج والعطاء. وتعرّف هذه المهارة بأنها مقدرة المسئول التربوي على التعامل الفعّال والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فاعل في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولى قيادته. وغالباً ما يجد الإداريون أنفسهم في موقف يستدعي الموازنة بين توظيف هذه المهارة وتفعيلها مقابل توظيف وتفعيل متطلبات المهارة الفنية (الطويل، 1999). وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة مدير المدرسة في التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد وجماعات. إن المهارات الإنسانية الجيدة تحترم شخصية الآخرين وتدفعهم إلى العمل بحماس وقوة دون قهر أو إجبار. وهي التي تستطيع أن تبني الروح المعنوية للجماعة على أساس قوي، وتحقق لهم الرضا النفسي، وتولد بينهم الثقة والاحترام المتبادل، وتوحد بينهم جميعاً في أسرة واحدة متحابة متعاطفة (السعود، 2002).

ب) اتخاذ القرار:

إن عملية اتخاذ القرار من العمليات الأساسية الضرورية في حياة الأفراد والجماعات سواءً أكان على مستوى التنظيمات الصغيرة الخاصة أو التنظيمات الكبيرة. إذ لا يمكن لأحدنا أن يقدم على مشروعٍ ما لم يضع له الترتيبات اللازمة من خطط وبرامج وتحديد للأهداف التي

تكون في النهاية بمثابة حافز لاتخاذ القرار. وجميع ذلك يقودنا إلى الاعتراف بأن عملية اتخاذ القرار هي من الوظائف الإدارية التي مارسها الإنسان منذ وجوده، وإن اختلفت طرق وأساليب استخدامها حسب الظروف والأوضاع السائدة في كل زمان ومكان.

إن نجاح الفرد في اتخاذ القرارات إنما هو نجاح في ميادين حياته الخاصة والعامة. كما أن زيادة الاهتمام بتطوير المجتمعات الحديثة ما هو إلا انعكاس واضح على سلوكيات متخذي القرارات وإيمانهم الكامل بإدخال كل حديث يضمن نجاح قراراتهم ويجعلها أكثر قبولاً وارتياحاً لدى المستفيدين منها (السفلان، 1984).

تتمثل وظائف الإدارة في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والرقابة والتقويم. وهذا التعدد الوظيفي يستلزم اتخاذ قرارات في كل جانب من جوانبه. فالسياسات نتائج سلسلة من القرارات تتخذ في المستويات الإدارية العليا لتوجه العمل وفق قواعد محددة، والتخطيط، وهو من أهم العمليات الإدارية شأناً، ما هو إلا سلسلة متصلة من القرارات التي تؤثر على مستقبل المؤسسة في ضوء اختيار البديل الأفضل من بين البدائل المتاحة، والتنظيم ذاته ما هو إلا عملية القصد منها تحديد من ومتى، وإلى أي مدى يقوم كل فرد في المؤسسة باتخاذ القرارات. والتنسيق سلسلة من القرارات المرتبطة بالتعاون بين وحدات المنظمة، والتوجيه والرقابة هما من نتاج سلسلة متصلة من القرارات المرتبطة بالتعاون بين وحدات المنظمة، والتوجيه والرقابة هما من نتاج سلسلة متصلة من القرارات المرتبطة بالكفاءة الإنتاجية. ولذلك فإن وظائف الإدارة هي في حقيقتها سلسلة متصلة من القرارات، تهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يفترض تحقيقها في مجال العمل، وحل كثير من المشكلات في إطار من الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة (مصطفى، 1986).

تعتبر عملية اتخاذ القرارات أكثر الأنشطة التي يمارسها القادة الإداريون في المنظمات المختلفة ومنها التربوية على جميع المستويات الإدارية. كما تعتبر النشاط الوحيد الذي يميز سلوك المدير ويميز المديرين عن غيرهم. كما أن اتخاذ القرارات يرتبط بتحقيق الأهداف على اختلاف أنواعها، فحيثما كان هناك مجال للاختيار بين أكثر من بديل للوصول إلى هدف كانت هناك حاجة إلى اتخاذ قرار. فعملية اتخاذ القرارات هي الاختيار والمحك للإدارة، فقدرة المدير على الوصول إلى القرار الصحيح في موقف ما، ومهارته في تحديد البدائل، ومهارته في إقناع الآخرين بقبول القرار الذي اتخذه، تعتبر من العوامل الأساسية التي تؤدي إلى نجاح المدير في القيادة وفي اتخاذ القرارات.

فالقرارات الإدارية جوهر عمل القادة، وهي نقطة الانطلاق بالنسبة لجميع النشاطات والتصرفات التي تتم داخل المنظمة، بل وفي علاقتها وتفاعلها مع بيئتها الخارجية، كما أن توقف اتخاذ القرارات مهما كان نوعها يؤدي إلى تعطيل العمل وتوقف النشاطات. لذا فعملية اتخاذ القرارات هي محور العملية الإدارية، وقد أصبح النجاح الذي تحققه أية منظمة يتوقف إلى حد بعيد على قدرة وكفاية قيادتها على اتخاذ القرارات المناسبة (كنعان، 1983).

لقد أصبحت فكرة اتخاذ القرارات كأساس للعمل الإداري مقبولة لدرجة أدت إلى المزيد من الاهتمام بدراسة وتحليل تلك العملية الإدارية الهامة، في محاولة لتحديد النماذج والأساليب المتطورة المستندة ألى الأساليب العلمية والتي يلجأ إليها القادة في اتخاذ قراراتهم وصار يمثل هذا الاتجاه العلمي تطوراً رئيسياً هاماً في مقومات الفكر الإداري المعاصر ونظريات التنظيم (مصطفى، 1986).

وقد أشار كارفن وسيرجيوفاني (Carven & Sergiovanni, 1974) إلى أن هناك جملة عوامل أو قوى تؤثر على اتخاذ القرار وصياغته بصورة معينة، ولعل من أهم هذه

العوامل: العوامل الذاتية المتعلقة بشخص المدير كذكائه وقيمه وتربيته، والعوامل المتعلقة بالطبيعة الإنسانية، والعوامل المتعلقة بالمنظمة من الداخل كهيكلية المنظمة ووسائلها السلطوية، والعوامل المتعلقة بالبيئة الخارجية.

كما لفت النوري (1997) الانتباه إلى أن النجاح في اتخاذ القرار له صلة بأصوله العلمية، ويعتمد اعتماداً كبيراً على أساليب معالجة جوانبه وإدارة مواقفه. وبهذا فإنه من المهم أن تحدد طبيعة اتخاذ القرارات والأطراف المشاركة فيه وما يحتاجه متخذو القرار من مهارات وقدرات تساعد على اتخاذ القرار بطريقة صحيحة.

ويحتاج المدير القائد إلى مهارات تتعلق باتخاذ القرارات، وفي مقدمتها مهارات استقطاب المتأثرين بالقرارات وإشراكهم في صناعتها، واتخاذ القرار في توقيت مناسب، وإشعار العاملين والمتأثرين بالقرار في حينه، وتقبل الرأي الآخر، وتهيئته اللازمة للتنفيذ والتقويم واستيعاب الدروس والعبر من القرارات المتخذة (النابه، 1992).

وما ينبغي أن يقوم به الإداري التربوي والمتمثل في شخص مدير المدرسة في هذا المجال، هو تحديد المسؤوليات وتوزيع الأعمال على المعلمين والعاملين الآخرين في سلك الإدارة لديه داخل المدرسة وذلك كلٌ حسب اختصاصه ومؤهلاته. ولا بد هنا أيضاً التأكيد على ضرورة التزام الدقة والموضوعية في توزيع الأعمال، اعتماداً على المؤهلات الحقيقية لكل معلم وما يناسبه من عمل في ضوء ذلك، وأن يكون المعيار الأساسي هو حسن سير العمل في المدرسة. وقد يتطلب التنظيم أن يقوم مدير المدرسة بتنسيق عمل مدرسته مع مدارس أو جهات أخرى، إذا كان في ذلك مردود إيجابي للمدرسة ولنجاح العملية التربوية فيها. وتعتبر كيفية اتخاذ القرارات المرفق الذي يرتبط بالتنظيم المدرسي ارتباطاً عضوياً وتعد من أهم وظائف القيادة الإدارية، وبالتالي فإن أي تطور أو إصلاح للإدارة يرتبط أساساً بمدى إمكان الوصول

إلى أفضل القرارات، ومن ثم يصبح الاهتمام بتحسين عملية اتخاذ القرارات وتحديثها عنـصراً مهماً في تنمية وتطوير العملية الإدارية (البدري، 2001، 37).

ويشير الطويل (1999) إلى أن من مهام القائد المسؤول التربوي، الحرص على إتاحـة الفرصة أمام كافة المتأثرين من المعلمين والعاملين في النظام المدرسي أو المتعايشين فيه ومعه على المشاركة في صنع القرارات التي يتأثرون بها. والتأكيد على أن الإدارة ليست مـسؤولية تتمحور حول فرد واحد أو شخص مدير المدرسة نفسه وإنما هي عملية تشاركية يقوم المـدير فيها بدور المنسق البارع.

ويضيف سلام(1985) أن القرارات في النظام التعليمي تتناول مسائل عدة: فقد تتـأول السياسات والأهداف أو الخطط أو الاستراتيجيات أو الموارد أو القواعد والإجراءات أو العاملين والمستفيدين في المجال التعليمي من البشر. ومن هنا فالقرار التعليمي يؤثر في كافة مـدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها بل ويشكل روح العملية التعليمية في كل مرحلـة مـن مراحلهـا. واتخاذ القرارات داخل النظام التعليمي يتم في مختلف مستوياته، فالقرارات الخاصـة بمـسائل عامة مثل السياسة التعليمية، واستراتيجيات العمل، وخطط التعليم، وتقديم بعض الخدمات مثـل إعداد الكتب والتجهيزات والخدمات الصحية، والتنسيق بين مختلف الوحدات الإداريـة للنظـام التربوي، وحل المشكلات الإدارية التي تتعلق بممارسات ذات نطاق واسع، كل ذلك – عـادة – يقع ضمن مسؤوليات العاملين في أعلى نقاط اتخاذ القرارات بالوزارة. والقرارات التي تتعلـق بمسائل يومية مثل مشكلات الحضور وانتظام الدراسة والممارسات التدريسية المختلفة تقع ضمن مسؤوليات العاملين بالمدرسة. وقد تتحرك القرارات التعليمية صعوداً وهبوطاً نحو قمة نقـاط اتخاذ القرارات أو قاعدتها تبعاً لأسلوب الإدارة المعمول به: فمزيد من اللامركزية مثلاً يحـرك

مجموعة من قرارات القمة إلى الوسط والقاعدة، ومزيد من المركزية يدفع بكثير من القــرارات إلى نقاط اتخاذ القرار العليا.

ومع أن المدرسة – كوحدة إدارية – تقع في قاعدة هرم النظام التعليمي، إلا أنها تختلف من حيث طبيعة عملها عن العديد من الوحدات الإدارية في مجــالات الإدارة الأخــرى والتــي تشاركها نفس المستوى التنظيمي. فالمدرسة بحكم توليها لأهم جوانب العملية التربويــة وهــو التعامل مع التلاميذ، بما يتضمنه ذلك من مواقف مقصودة وغير مقصودة، فإن العمل فيها يتطلب درجة كبيرة من الحرية والمرونة تمكن من معالجة هذه المواقف المختلفة، وأن اقتصار العمــل داخل المدرسة على الممارسات التنفيذية يعد أمراً في حكم المستحيل. ومن هنا فإن العمل داخل المدرسة يحتاج إلى تمتع العاملين فيها – وعلى رأسهم المعلم – بحرية معالجة المواقف التربوية المختلفة، والقيام بمختلف أنواع الممارسات التنفيذية والتخطيطية والتقويمية بما يتطلبه ذلك مــن اتخاذ قرارات خاصة بكل هذه المجالات.

مفهوم القرار الإداري / القيادي:

يُعرّف اتخاذ القرارات بأنه الحسم أو البت أو اختيار أحد الحلول من عددٍ من الحلول الممكنة أو البديلة لتنفيذ موضوعٍ ما، أو تحقيق غرض معين أو لمواجهة موقف محدد، والبديل هو طريق لتحقيق الهدف ويتصف بصفتين أساسيتين هما:

أ. أنه ممكن التنفيذ، أي يتوافر لمتخذ القرار إمكانيات تطبيقه فعلاً.

ب. أنه يسهم في الوصول إلى النتيجة المرغوب بها سواء كلياً أو جزئياً. (الدجاني، 1988، 16).

وقد عرّف زويلف والقريوتي (1984) القرار الإداري بأنه اختيار أحسن البدائل المتاحة بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة. أما قراقزة (1993)، فقد عرّف عملية اتخاذ القرار بأنها ذلك الجزء الهام من مراحل صنع القرار وإحدى وظائفه الرئيسية، وأنها ليست ذات معنىً مرادفاً أو بديلاً لصنع القرار، وأن مرحلة اتخاذ القرار هي خلاصة ما يتوصل إليه صانعوا القرار من معلومات وأفكار حول المشكلة القائمة والطريقة التي يمكن بها حلها أو القضاء عليها (قزاقزة، 1993).

ويرى بوخنر (Buchner, 1981) أن عملية اتخاذ القرار هي عملية اختيار أحد البدائل، وأكد إبراهيم (1985) على أن الإدارة هي عملية الاختيار بين البدائل واتخاذ القرارات، وأن التحديات والمتطلبات التي تواجه مدير المدرسة تستلزم منه أن يكون: مخططاً للمستقبل وقادراً على اتخاذ القرار.

وتناول مصطفى (1986) ماهية القرار الإداري وعبر عنه، بأنه البديل الأفضل الذي يتم اختياره من بين عدد من البدائل الممكنة التنفيذ. وأنه يمكن التعبير عن القرار في صور متعددة: فقد يكون على شكل سياسات أو قواعد أو أوامر أو تعليمات وغيرها. وأن القرار عملية ذهنية (عقلية) بالدرجة الأولى، تتطلب قدراً كبيراً من التصور والمبادأة والإبداع و درجة كبيرة من المنطقية والبعد عن التحيز أو التعصب أو الرأي الشخصي، بما يمكن معه اختيار بدائل متاحة تحقق الهدف في أقصر وقت وبأقل تكلفة ممكنة، وهنا يوصف القرار بأنه قرار رشيد.

ويضيف البدري (2001، 36) مفهوماً لعملية اتخاذ القرارات من أنها الاختيار القائم على أساس بعض المعايير لبديل واحد من بين بديلين أو أكثر، فالاختيار يقوم على بعض المعايير مثل إمكانية تخفيض التكاليف أو توفير الوقت أو زيادة الإنتاج، وهذه المعايير عديدة؛

لأن جميع القرارات تتخذ وفي ذهن القائم بالعملية بعض هذه المعايير. ويتأثر اختيار البديل الأفضل إلى حد كبير بواسطة المعايير المستخدمة، ويحسم القرار في كثير من الأحيان وجهات النظر والاختلاف للمحافظة على فعالية الجماعة، وهذا طبعاً من واجب المسؤول الإداري ليتخذ قراره ويحسم الموقف.

ويؤكد أحمد (1998) أن صنع واتخاذ القرارات من قبل الفرد لا تكــون دائمــاً وفقــاً للأسلوب السليم، إذا ليست كل قرارات الفرد تمثل الحل الأمثل حيث أن قدرته علــى الاختيــار محدودة وفقاً لظروف كل موقف يتطلب اتخاذ قرار بشأنه ووفقاً لحجــم المعلومــات المتــوفرة ونوعها، وكذلك وفقاً لمستوى خبرة الفرد ودراسته وقدرته على اتخاذ القرار الرشيد.

وخلاصة القول أن قيادة المدير في المدرسة عامل هام وأساسي يؤثر في انتماء المعلم. والمعلمون سوف يصبحون منتمين للمدرسة وعندما يقودهم مدير يوفر لهم دعماً مهنياً ويراعي حقوق الآخرين ومشاعرهم، ويسهم في خلق ثقافة مدرسية تساهم في جعل المعلمين مــشاركين وصانعين ومتخذين بكافة القرارات، ويعمل على تسهيل سبل الاتصال والتواصل وتجاوز نمــط العمل البيروقراطي وإيجاد بيئة مدرسية فعالة يستطيع المعلمون من خلالها المساهمة في تطوير المدرسة وتحقيق أهدافها.

ومن خلال هذه التعريفات والتوضيحات لماهية القرار الإداري، نستطيع القول، أن عملية اتخاذ القرارات ما هي إلا وسيلة اختيار مدرك واعٍ لأحسن البدائل المتاحة لتحقيق أكبر عائد وأقل كلفة أو تحقيق الأهداف المطلوبة (زويلف، والقريوتي، 1984، 174).

خطوات عملية اتخاذ القرار:

يرى علماء الإدارة والباحثون أن عملية اتخاذ القرار يجب أن تتمرحل بعدة مراحل للتوصل إلى أرشد القرارات لحل المشكلات وتحقيق الأهداف المنظمية بكفاءة وفعالية. فحددها جريفث (Griffith, 1958) بالخطوات التالية:

1. تعريف المشكلة.
2. تحليل المشكلة.
3. تقديم الحل.
4. جمع المعلومات.
5. اختبار الحلول المناسبة واختيارها.
6. التنفيذ.

أما بون (Boen, 1984) فحددها في ست خطوات هي:

1. إدراك البيئة (الظروف المحيطة).
2. صياغة المشكلة.
3. تحديد الموارد المتاحة.
4. تطوير البدائل.
5. تقييم البدائل واختيار الإجراء المناسب.
6. تطبيق الحلول.

وعليه، فإن القرار يمر بالمراحل التالية:

أ. **التعريف بالمشكلة:** والمقصود بها التعرف على السمات والملامح الرئيسة التي تميز المشكلة المطلوب قرار بشأنها وحصر أبعادها والعوامل المؤثرة فيها. ولأهمية هذه الخطوة فإن العديد من المختصين يرون أن التحديد السليم للمشكلة هو نصف القرار.

ب. **جمع المعلومات وتحليلها:** في هذه الخطوة يتم جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة بالمشكلة باستخدام المراجع والمصادر المتعددة، ثم يتم تصنيف هذه المعلومات بطريقة تبين ما بينها من علاقات. وتتجلى أهمية هذه الخطوة في ضرورتها لتحديد بدائل الحل.

ج. **إيجاد بدائل مقترحة لعلاج المشكلة:** بعد الحصول على المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة يتم اقتراح بدائل لحلها. و البدائل هي حلول محتملة وليست حلولاً نهائية. والتأكيد هنا يكون على ضرورة أن تكون هذه البدائل ذات علاقة منطقية بالمشكلة.

د. **تقويم بدائل الحل:** في هذه المرحلة تتم دراسة مزايا وعيوب كل بديل من بدائل الحل، أي العائد والتكلفة لكل حل.

ه. **اختيار أنسب الحلول:** في ضوء ذلك يتم اتخاذ الإجراء الفعلي للقرار، أي إذا تم تحديد البديل المناسب فهذا يعني اتخاذ القرار بشأن علاج المشكلة موضوع الدراسة.

و. **تنفيذ القرار ومتابعة مراحله:** على المسؤول الإداري تنفيذ القرارات ومتابعة مراحل الأخذ بها والعمل بمضامينها للتعرف على مدى نجاح تناول هذا القرار، وتظهر أهمية هذه الحالة في أن مرحلة التطبيق والمتابعة ترشد متخذي القرارات إلى دراسة المشاكل الجديدة والناجمة عبر مرحلة التطبيق. (البدري، 2001، 38-40).

أنواع القرارات:

لا يوجد اتفاق أو إجمال من قِبل المهتمين على أنواع القرارات، لاختلاف المعايير والأسس التي يمكن الاعتماد عليها في عملية تصنيف القرارات. ويمكن تقسيم القرارات إلى الأنواع التالية:

1. **قرارات مبرمجة (روتينية) أو غير مبرمجة (غير روتينية)**، فالقرارات المبرمجة وهي القرارات التي تحدث في معظم الوقت، ويمكن حدوثها وبرمجتها، بحيث تصبح عملية

استخدامها والوصول إليها سهلة للجميع. أما القرارات غير المبرمجة فهي القرارات التي لا تحدث إلا في ظروف استثنائية وتحتاج إلى جهد عقلي وتفكير منطقي. (نشوان، 1991).

2. **القرارات في حالة التأكد:** ففي هذا النوع من القرارات يسود التأكد التام بحيث لا يوجد تأثير للعالم الخارجي على النتائج، لذا نكون متأكدين من نتيجة كل استراتيجية من استراتيجياتنا وهذا أسهل أنواع القرارات (الدهان، و رمضان، وسالم، ومخامرة، 2003، 120).

3. **القرارات في حالة المخاطرة:** يمتاز هذا النوع من القرارات بمعرفة المقرر باحتمال حدوث حالات الطبيعة المختلفة، أي أن هنالك أكثر من حالة من حالات الطبيعة ولكننا نعرف احتمالات حدوثها (الدهان، و رمضان، وسالم، ومخامرة، 2003، 123).

4. **القرارات في حالة عدم التأكد:** يعتبر هذا النوع من أهم مشاكل القرارات لتكرر حدوثه لأن احتمال حدوث حالات الطبيعة غير معروفة. وهنا لا بد من الاعتماد على الرأي الشخصي للوصول إلى معيار جيد للمساعدة في اختيار الاستراتيجية المناسبة (الدهان، و رمضان، وسالم، ومخامرة، 2003، 123).

5. **القرارات الفردية والقرارات الجماعية:** القرارات الفردية هي تلك القرارات التي تتخذ من جانب شخص واحد، وعادة ما تهدف هذه القرارات إلى تحقيق هدف محدد، أو مجموعة من الأهداف التي تخدم مصلحة واحدة. أما القرارات الجماعية فهي التي تتخذ من جانب شخصين فأكثر، كالقرارات التي تتخذ من جانب اللجان أو التي تتخذ بالمشاركة ما بين الرئيس ومرؤوسيه (الطراونة، وفريحات، وعبيدات، والعلاونة، 1999، 115-120).

6. **القرارات السوقية والقرارات التعبوية:** القرارات السوقية هي القرارات التي تعنى بحل المشاكل أو تحقيق أهداف ذات أبعاد أو تأثيرات كبيرة على المنظمة ومستقبلها. أما القرارات التعبوية فهي القرارات التي تنفذ بواسطة الجماعات من خلال اللجان الاجتماعية (البدري، 2001، 38).

7. **القرارات الرشيدة والقرارات غير الرشيدة:** إن القرارات الرشيدة تعبر عن أفضل البدائل، لبلوغ الهدف الذي من أجله اتخذ القرار، بعكس القرارات غير الرشيدة (المرتجلة). (الطراونة، وفريحات، وعبيدات، والعلاونة، 1999).

ويوضح سلامة (1989) أن القرارات التي يتخذها المدير في المدرسة تتنوع بتنوع الأعمال والأنشطة المدرسية فمنها القرارات الرئيسية المهمة، والقرارات الثانويـــة، ومنهـــا القـــرارات الإدارية التنفيذية، والروتينية، والفنية التعليمية.

وحدد تلك القرارات بخمسة أنواع:

قرارات تتعلق بنمو التلاميذ وتعلمهم، وقرارات تتعلق بعملية التدريس وتحسين وتطوير المنهاج، وقرارات تتعلق بشؤون المعلمين والعاملين في المدرسة، وقرارات تتعلق بعلاقة المدرســـة مـــع المجتمع المحلي، وقرارات تتعلق بالمصادر المالية والأبنية والمرافق المدرسية.

ويشير مرسي (1977) إلى أن هناك العديد من القرارات التي لا حصر لها في الإدارة التعليمية. إلا أنه ينبغي التمييز بين هذه القرارات، فبعضها يتعلق بالمادة أو المحتوى وبعـــضها الآخر يتعلق بالطريقة. أما ما يتعلق منها بالمادة أو المحتوى فيمكن تمثيله ببناء المناهج والبرامج التعليمية ومدى تحقيق هذه البرامج والمشروعات للأغراض المنشودة من التربية. وأمـــا فيمـــا يتعلق منها بالطريقة فيتمثل في كيفية تحسين المدير لاستخدام وقته وجهده وإلى أي حد يـــشترك

غيره معه في اتخاذ القرارات وكيف يقوم بالعمل في مكتبه. وهناك أيضاً قرارات تتخذ في ضوء النظام القانوني أو النظام الذي وضعته أجهزة الدولة التشريعية.

وتمثل الحاجة إلى اتخاذ القرار الصحيح كلما أمكن ضغطاً مستمراً على رجل الإدارة التعليمية، وكلما كان القرار رئيسياً كلما زادة خطورة الاحتمالات المترتبة على القرار. لكن مما يساعد رجل الإدارة التعليمية في التغلب على ذلك قدرته على تحليل سلوكه الخاص باتخاذ القرار إلى جانب توفر الثقة والتفاؤل في نتيجة القرار المتخذ (مرسي، 1977).

ويقول سيمون (Simon, 1951, 154) أن القرارات تقوم على أساسين:

أولاً: مجموعة الحقائق والمعلومات، وهذه يجب أن تكون خاضعة للاختبار لبيان صدقها أو زيفها.

ثانياً: مجموعة القيم وهي لا تخضع لمثل هذا الاختبار لأنها تتعلق بعملية الاختيار الأحسن أو الأفضل وكذلك بالصورة المثالية التي يجب أن يكون عليها موضوع القرار.

والمجموعة الأولى تتعلق باختيار الوسائل والثانية تتعلق باختيار الغايات. والسلوك الرشيد ينظر إليه على أنه سلسلة من حلقات متصلة من الوسائل والغايات، فالغايات تحدد اختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها وعندما تحقق تصحيح الغايات وسيلة لتحقيق غاية أبعد وهكذا. فالمدرس الذي يجيد عمله يرتقي إلى مدرس أول هي غاية، وهذه تصبح وسيلة لتحقيق غاية أخرى هي ترقيته لوظيفة أعلى ثم تصبح هذه وسيلته لغاية أخرى وهكذا.

عناصر القرار الإداري:

من خلال استقراء عملية اتخاذ القرار الإداري، نرى أنها تتألف من عناصر معينة هي:

1. **هناك مشكلة:** وهذا يعني أن يجد الإداري أمامه مشكلة تتطلب حلاً.

2. **هناك بدائل مختلفة:** وهذا يعني طرقاً مختلفة، وسبلاً متعددة تتوافر أمام الإداري، لينتقي منها أجدرها. أما إذا كان هناك طريق واحد، فهذا لا يعني توفر أي مفاضلة، بل نراه ملزماً على اختياره.

3. **هناك هدف يرنو إليه متخذ القرار:** وتتمثل هذه الأهداف أو الهدف بتحقيق أقصى العوائد وأقل التكاليف.

4. **الإدراك أو الوعي في اختيار البديل:** إذ لا يمكن أن نتصور أن اختيار البديل المرجّح دون دراسة للنتائج المتوقعة من كل بديل، أو دون وعي وإدراك وتفكير، فإن افتقد تلك الصفة فقد خرج البديل من كونه قراراً.

5. **المناخ الذي يتم فيه اتخاذ القرار:** وهو الجو الذي يتم فيه اتخاذ القرار. وما يتضمنه ذلك المناخ من اعتبارات، منها شخص متخذ القرار، وما سبق اتخاذه من قرارات داخل المنظمة، أو الظروف التي تحيط بعملية اتخاذ القرار (زويلف، والقريوتي، 1984).

المعوقات الإدارية في مجال اتخاذ القرارات:

إن اتخاذ القرارات في إطار المؤسسات بدءاً من تحديد المشكلة أو الهدف وجمع المعلومات والبحث عن حلول بديلة واختيار البديل الأفضل وانتهاءً بالتنفيذ والمتابعة والتقويم، ليس دائماً بالعملية السهلة، وذلك لأن المشكلات التي تواجه صانعي القرارات خلال هذه المراحل عديدة ومتشعبة، منها ما هو مرتبط بالتكوين الذاتي لمتخذ القرار ومنها ما هو مرتبط بالمناخ المحيط بكل ما فيه من فرص وعلاقات و أهداف عامة وعادات وتقاليد وغيرها. وهذه المشكلات تعوق عملية اتخاذ القرارات المناسبة، وفي مقدمة هذه المعوقات ما يلي:

1. **قصور البيانات والمعلومات:** حيث أن البيانات والمعلومات والإحصاءات تعتبر شرطاً أساسياً من الشروط التي ينبغي توافرها لمتخذ القرارات. وذلك لتحديد المشكلة أو الهدف وفي تحليلها وفي الاختيار بين البدائل وفي التنفيذ والمتابعة والتقويم؛ فالقائد دوماً في احتياج لبيانات جديدة وإضافية إما لإلقاء ضوء جديد على تحديد الهدف أو التشخيص وإما لتقرير البيانات السابقة أو لتكملتها. وكلما كانت البيانات والمعلومات غير متوفرة بالدرجة والدقة المطلوبة كلما شكّل ذلك صعوبة في عملية اتخاذ القرارات (كنعان، 1983).

2. **التردد (عدم الحسم):** يعتبر التردد من المعومات التي تواجه صانعي القرارات، وكثيراً ما يعرقل اتخاذ القرارات في الوقت المناسب ويثير قلق من يهمهم أمر هذه القرارات. ويقصد بالتردد: ما ينتاب صناع القرار من حيرة في اختيار البديل الأفضل، وأسباب ذلك ما يلي:

أ. عدم المقدرة على تحديد الأهداف أو المشكلات بدقة.

ب. عدم المقدرة على تحديد النتائج المتوقعة من البدائل.

ج. تعدد الأساليب والأجهزة الرقابية على تصرفات متخذ القرار ويتولد عن ذلك الخوف والشك و الريبة.

د. عدم وضوح السلطات والمسؤوليات وممارستها على وجه غير مُرضٍ.

هـ. الضغوط والالتزامات غير المقبولة كالذاتية لصانع القرار نفسه والتكاليف وغيرها. (العبودي، 1998).

3. **ضعف الثقة المتبادلة:** يعتبر ضعف الثقة والوفاق بين المديرين والمرؤوسين من الأسباب التي لا تشجع على اتخاذ القرارات وتحمل مسؤولية إصدارها، وإذا أصدرت فإنها تكون في إطار مشوه يسلبها فاعليتها ولا يحقق النتائج المرجوة فيها. فطبيعة عمليات التفاعل

الاجتماعي من تنافس أو تعاون أو عداء بين متخذ القرارات وغيره من الأفراد من العوامل المؤثرة في اتخاذ القرارات.

4. **وقت القرار:** كثيراً ما تفرض ضغوط على رجل الإدارة لاتخاذ قرار في عجلة من الوقت تحول دون إجراء الدراسة والبحث الكافي للموقف الإداري، مما يجعل القرار غير سليم ولا يحقق الهدف منه، علاوة على أن معرفة المرؤوسين بالقرار قبل الرؤساء لا يجعل المرؤوسين يقفون على مغزاه الحقيقي مما يسبب مشكلات في مجال العمل.

5. **الجوانب النفسية والشخصية لمتخذ القرار:** لا نستطيع أن نتجاهل الاقتراحات والنتائج الأساسية المرتبطة بالسلوك البشري والتي أسفرت عنها الدراسات والتجارب المختلفة في مجالات العلوم السلوكية والتي تتعرض لدوافع الأفراد واتجاهاتهم وانفعالاتهم وحالتهم الصحية وميولهم في المواقف المختلفة، وهناك تفاعل بين شخصية القائد – كظاهرة نفسية واجتماعية– وبين العمل الذي يؤديه، وينتج عن هذا التفاعل السلوك الإداري المتميز للمديرين واتخاذهم للقرار. فهناك المدير الجريء الذي يقبل المخاطرة القائمة على الدراسة والتحليل للوصول إلى البديل الأفضل، والمدير الجامد الذي يخشى المسؤولية ويتصف سلوكه الإداري بالجمود، إضافة إلى ذلك فإن المعتقدات والتقاليد والعادات السائدة التي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل، من الجوانب التي تؤثر في القرار وعدم الإلمام بها من جانب الإدارة يشكل معوقٍ لاتخاذ القرار.

6. **عدم المشاركة في اتخاذ القرار:** المشاركة (Participation) في الإدارة التربوية تعبير عن ديمقراطية هذه الإدارة واتجاهها نحو إشراك المعنيين بالعملية التربوية في مختلف جوانبها. ويزداد موضوع مساهمة الفئات المستفيدة من العمليات التعليمية انتشاراً مع تعدد أبعاد هذه العملية وتنوع جوانبها وازدياد اهتمام المجتمع بها وتزايد الإقبال على التعليم

وارتفاع كلفته في معظم دول العالم. والمشاركة هي من الاتجاهات الحديثة في الإدارة أكدت عليها مؤتمرات تربوية عديدة بما فيها المؤتمر الدولي للتربية المنعقد في جنيف سنة 1979. والمشاركة الحقيقية للمجتمع في قضايا التربية وشؤونها، تعني إمكانية المساهمة في اتخاذ القرارات في كل مراحل العملية التعليمية. ولكن نتيجة لاختلاف المديرين/ القادة في الجوانب النفسية والشخصية، فإنهم يختلفون في مدى أخذهم بمبدأ المشاركة الجماعية، فهناك من يشجع المشاركة ومن يرفض هذا المبدأ ومن يأخذ بالمشاركة بدرجة أو بأخرى. وبمعنى آخر فإن نماذج القيادة الإدارية السائدة هي التي تحدد مدى المشاركة في اتخاذ القرارات (مصطفى، 1986).

وبصفة عامة، يمكن القول أن الكثير من القرارات إذا لم يتوفر فيها مبدأ المشاركة فإنها تأتي غير سليمة ويصعب تنفيذها. ونخلص من ذلك أن القرارات لكي تكون صائبة رشيدة خالية من كل نقد أو طعن وتؤدي إلى تحقيق الهدف منها، يجب أن يسعى متخذ القرار للتخلص من المشكلات المتعلقة بالجوانب السابقة ويحول دون حدوثها.

فصحة القرار وسلامته تتوقف على خبرة متخذ القرار ودوافعه واتجاهاته ودرجة تعلمه وعلى القيم والمعتقدات والتقاليد والعادات في بيئة القرار وعلى نظام الاتصالات بالمؤسسة وعلى مدى المشاركة في اتخاذ القرار. أي أن عملية اتخاذ القرار وكما يقول مصطفى (1986، 85) "ليست دائماً تخضع للمنطق المجرد والحساب الدقيق ولكنها عملية شخصية تتأثر بصفات وخصائص متخذ القرار والبيئة التي يتم فيها صناعة القرار".

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة استقصاء الأنماط القيادية لـدى مـديري ومـديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء، وتحديد العلاقة بـين أنمـاطهم القياديـة والقدرة على اتخاذ القرار عند كل نمط، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكوميـة فـي محافظة البلقاء من وجهة نظرهم ونظر المعلمين؟
2. هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومـديرات المـدارس الثانويـة الأكاديميـة والحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لاختلاف وجهات النظر بين المديرين والمديرات من جهة وبين المعلمين والمعلمات من جهة ثانية؟
3. ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومـديرات المـدارس الثانويـة الأكاديميـة الحكومية في محافظة البلقاء من وجهة نظرهم ونظر المعلمين؟
4. هل تختلف القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومـديرات المـدارس الثانويـة الأكاديميـة الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لاختلاف وجهات النظر بين المديرين والمديرات من جهـة وبين المعلمين والمعلمات من جهة ثانية؟
5. ما علاقة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء بقدرتهم على اتخاذ القرار من وجهة نظر عينتي الدراسة؟
6. هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟
7. هل تختلف القدرة على اتخاذ القرار عند مديري ومـديرات المـدارس الثانويـة الأكاديميـة الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبـرة فـي التعلـيم، والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من محاولة وقوفها على الممارسات الواقعية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء، الأمر الذي قد يساعد في تلمس مواطن القوة والضعف في السلوكيات القيادية، وبالتالي أثرها على تفعيل دور القيادات التربوية وتعزيز الأنماط الفاعلة وتعميم تجربتها وتشجيعها، بالإضافة إلى تعريف مديري ومديرات المدارس بالأنماط القيادية لعملهم وربطها بقدرتهم على اتخاذ القرار، كذلك من إلقائها الضوء على جوانب تربوية قيادية مهمة يمكن أخذها بعين الاعتبار عند تصميم برامج تدريبية لمديري ومديرات المدارس، مثل الأنماط القيادية الأكثر فاعلية للعمل المؤسسي والتي تعطي أفضل النتائج وتُحسِّن من قدرة القادة على اتخاذ القرارات.

ومما قد يزيد أهمية هذه الدراسة انبثاق فكرتها من الحاجة المستمرة لتطوير النظام التربوي في الأردن والتي ترتبط غالباً بدراسة العوامل المؤثرة في العملية التعليمية وفي مقدمتها الكفاءة والقدرات القيادية لمديري ومديرات المدارس.

كما أن عدم إجراء مثل هذه الدراسة في الأردن من قبل وفي نفس المنطقة التعليمية قد يجعلها إضافة علمية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء، وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار، لتحديد ما يلي:

1. الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء.
2. مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء.

3. العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء بقدرتهم على اتخاذ القرار.

4. الاختلاف في الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟

5. الاختلاف في القدرة على اتخاذ القرار عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟

التعريفات الإجرائية:

1. النمط القيادي لمدير المدرسة: هو السلوك الذي يقوم به مدير المدرسة للتأثير على العاملين (شاويش، 2000). ويعرف إجرائياً بأنه السلوك الغالب الذي يمارسه مديرو ومديرات المدارس الثانوية أثناء تعاونهم مع المعلمين والمعلمات، مقاساً باستبانة وصف السلوك القيادي لمديري ومديرات المدارس.

2. القدرة على اتخاذ القرار وتعرف إجرائياً بأنها استطاعة مديري ومديرات المدارس الثانوية على اتخاذ القرار بفعالية وكفاءة بحكم عملهم الإداري القيادي، مقاسة من خلال درجاتهم على استبانة قياس القدرة على اتخاذ القرار.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على تعرف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومـــديرات المـــدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء في الأردن للعام الدراسي 2005/2004 وعلاقتهـــا بقدرتهم على اتخاذ القرار من وجهة نظر المديرين أنفسهم والمعلمين العاملين معهم.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيادة واتخاذ القرار. وقد تم تقسيمها إلى: دراسات عربية، ودراسات أجنبية، وتم استعراضها من الأقدم إلى الأحدث تسهيلاً لعرضها.

أولاً: الدراسات التي تناولت أنماط القيادة:

الدراسات العربية:

قام التوم (1986) بدراسة العلاقة بين أنماط القيادة في مستوى الإدارة التربوية المتوسطة، وبين مشاركة مديري المدارس الثانوية والإلزامية الحكومية في الأردن في صنع القرارات التربوية، والتي أجريت على عينة شملت (133) من مديري الدوائر التعليمية في المحافظات، ومديري المكاتب ورؤساء الأقسام في الدوائر والمكاتب في المحافظات والألوية و(320) من مديري المدارس الإلزامية والثانوية الحكومية في الأردن. حيث خلصت نتائج الدراسة إلى:

1- وجود أثر للاختلاف في المحيط القيادي أو مستوياته لدى قياديي الإدارة التربوية المتوسطة من مديري الدوائر والمكاتب ورؤساء الأقسام على المشاركة في اتخاذ القرارات التربوية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية والإلزامية في المجال الإداري.

2- أن 16.5% فقط من قياديي الإدارة التربوية المتوسطة كانوا من المستوى القيادي الديمقراطي العالي وأن 32.3% منهم من مستوى النمط القيادي الديمقراطي المتدني.

وهذا يشير حسب رأي الباحث إلى أن مفهوم القيادة الذي يركز على الاهتمام بالناس والإنتاج معاً لا يزال غير واضح في أذهان القائمين على شؤون الإدارة التربوية المتوسطة مما ينعكس على سلوكهم القيادي.

3- أن القيادة المدرسية المتمثلة بمديري المدارس الإلزامية والثانوية الحكومية التي تتعامل مع مستوى النمط القيادي الديمقراطي العالي قليل، أما التي تتعامل مع مستوى النمط القيادي المتدني كبير وهذا يقلل من إمكانية المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات التربوية.

كما أجرى الشلالفة (1993) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين إدراك المدير لنمطه القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديريتي تربية عمان الأولى والثانية، وأثر هذه العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (95) مديراً ومديرة و(630) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان أبرزها:

1) أن الغالبية العظمى من المديرين والمعلمين أدركوا السلوك القيادي لمدير المدرسة على أنه يتجه نحو الاهتمام بالفرد أكثر منه نحو الاهتمام بالنظام الرسمي.

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية هامة على بعدي السلوك القيادي بين إدراك المديرين لنمطهم القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية هامة في مستوى إدراكات المديرين والمعلمين لنمط القيادة لدى المديرين والمديرات تعزى إلى الجنس، المؤهل المسلكي.

4) هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تعزى إلى اختلاف إدراك المديرين والمعلمين لنمط المدير القيادي.

وأعد محمد (1998) دراسة بعنوان: القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الثانوية في العراق، هدفت إلى معرفة واقع القدرات القيادية لمديري المدارس الثانوية في العراق في المجالات التالية: المرونة، الموضوعية، العلاقات الإنسانية، اتخاذ القرار، ممارسة الصلاحيات، والاتصال، وتكونت عينة الدراسة من (300) مدير ومديرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الثانوية ومديراتها في العراق (جيد) كما هو مقاس بمقياس البحث، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين والمديرات بشكل عام، حيث بلغ متوسط المديرات (2.56) ومتوسط المديرين (2.52)، وكان مستوى القدرات القيادية في مجالات الموضوعية وممارسة الصلاحيات والمرونة والعلاقات الإنسانية أفضل من مستوى القدرات في مجالي الاتصال واتخاذ القرارات بغض النظر عن الجنس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرات القيادية تعزى إلى سنوات الخدمة الإدارية ولصالح الأكثر خبرة، وأشارت الدراسة أيضاً إلى وجود اختلافات في مهارة اتخاذ القرارات باختلاف المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس.

أجرت شقير (1999) دراسة هدفت إلى التعرف على إدراك المعلمين للأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وبيان علاقة كل من الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة العملية للمعلمين

باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، ونحو النمط القيادي السائد في مدارسهم، وتكونت عينة الدراسة من (211) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان أهمها:

1- إن أكثر الأنماط القيادية انتشاراً بين أوساط المديرين هو النمط القيادي الديمقراطي، يليه النمط ا لديكتاتوري، وجاء النمط التسيبي في المركز الأخير.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس النمط القيادي تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة العملية للمعلم).

3- هناك علاقة طردية بين النمط القيادي الديمقراطي لمديري المدارس وبين الاتجاه نحو مهنة التدريس، وعلاقة عكسية بين كل من النمط القيادي الديكتاتوري، والنمط القيادي التسيبي لمديري المدارس وبين الاتجاه نحو مهنة التدريس.

أما دراسة حسين (1999) والتي هدفت إلى تبيان أثر الأساليب القيادية للمدراء على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي بمدينة عدن من منظور النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد ونظرية هيرزبيرج للدافعية. والتي أجريت على عينة اشتملت (268) معلماً ومعلمة وكافة مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينة عدن والبالغ عددهم (53) مديراً ومديرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الأساليب القيادية لمديري المدارس تعزى إلى المؤهل، وعدد سنوات الخبرة والجنس وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في رضا المعلمين تعزى إلى المؤهل

وعدد سنوات الخبرة، والجنس، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساليب القيادية للمديرين ومستوى رضا المعلمين منهم.

كما قامت عيد (2000) بدراسة هدفت إلى تعرف علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية بلانشرد وهيرسي بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى. وتكونت عينة الدراسة من (29) مديراً و(40) مديرة و(275) معلم ومعلمة. وقد بينت نتائج الدراسة أن النمط التسويقي هو النمط الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة يليه النمط التشاركي ثم النمط التسلطي ثم النمط التفويضي.

وهدفت دارسة سباعنة (2000) إلى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين (نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، جنين)، وإلى بيان أثر متغيرات الدراسة (الخبرة، المؤهل العلمي، مكان العمل، الجنس)، على الثقة بالنفس والنمط القيادي لهؤلاء المدراء. وتكونت عينة الدراسة من (181) مديراً ومديرة وقد أظهرت الدراسة نتائج كان أهمها:

1- أن أكثر الأنماط القيادية شيوعاً عند مديري المدارس الثانوية الحكومية هو النمط التعاوني يليه، الديمقراطي، فالنمط الدبلوماسي ويليه النمط السلبي، وأخيراً النمط الديكتاتوري.

2- وجود علاقة ارتباط إيجابية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات الثقة بالنفس مجتمعة والنمط (الديمقراطي والتعاوني) وكانت العلاقة أعلى على النمط الديمقراطي.

3- وجود علاقة ارتباط سلبية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات الثقة بالنفس مجتمعة والنمط (الديكتاتوري والسلبي) وكانت العلاقة أعلى على النمط الديكتاتوري

4- وجود علاقة سلبية غير دالة إحصائية بين المجالات مجتمعة والنمط الدبلوماسي.

وهدفت دراسة الكدراوي (2003) إلى التعرف على واقع القدرات القيادية لدى مديري المدارس في مديرية تربية منطقة عمان الثالثة في الأردن من وجهه نظرهم. واشتمل مجتمع الدراسة وعينتها على (128) مديراً ومديرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن 12 قدرة من القدرات المقاسة بمقياس القدرات القيادية زادت نسبة الامتلاك لها لدى أفراد العينة عن 80% بينما 17 قدرة من هذه القدرات كانت نسبة امتلاكها أقل من 30%. وقد أشارت النتائج أيضاً إلى أن مجال القدرات الموضوعية احتل المرتبة الأولى بنسبة امتلاك 74.22% تلاه مجال المرونة بنسبة 65.71% ثم مجال ممارسة الصلاحيات بنسبة 50.44% ثم مجال اتخاذ القرارات بنسبة امتلاك 45.37% ثم مجال العلاقات الإنسانية بنسبة 44.42% في حين كان مجال قدرات مبادىء الاتصال بنسبة امتلاك 21.71 حيث احتلت المرتبة الأخيرة.

وفي دراسة قام بها عياصرة (2003) هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، ومستوى دافعية المعلمين فيها، ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس و دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. واشتملت عينة الدراسة على (1141) معلماً ومعلمة يمثلون (76) مدرسة ثانوية موزعة على كافة محافظات المملكة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان أهمها:

1) النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي يليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط التسيبي.

2) يوجد ارتباط ايجابي دال إحصائيا بين النمط الديمقراطي ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين.

3) يوجد ارتباط سلبي دال إحصائيا بين النمط الأتوقراطي والنمط التسيبي ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين.

وقد هدفت دراسة الأغبري (2003) إلى معرفة العلاقة والفروق في الأنماط القيادية الخاصة بالعناصر القيادية (مدراء ووكلاء مدارس) العاملة في مجال التعليم العام، وذلك في ضوء بعض المتغيرات، مثل مستوى الإنجاز الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة أثناء التحاقهم بدورات تدريبية لمدة فصل دراسي، بالإضافة إلى عامل السن، ونوع الوظيفية التي يشغلها، والمؤهل الدراسي والخبرة العملية من خلال تطبيق أداة وصف فاعلية وتكيف القائد التي طورها كل من هرسي وبلانشرد، حيث شملت الدراسة عينة قوامها (143) متدرباً من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام، كانوا قد التحقوا بدورات تدريبية تم تنفيذها في رحاب كلية المعلمين في منطقة الإحساء في المملكة العربية السعودية.

وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ونمط الإبداع والتفويض تبعاً لمتغير السن.

الدراسات الأجنبية:

أجرى جالمبير (Gallmaier, 1992) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تأثير القيادة على تحفيز المعلمين، واقترح بأن يعطي الإداريون المعلمين الفرصة للقيام بأدوراهم بشكل جيد من أجل تحمل المسؤولية الشخصية، وذلك من خلال المشاركة في صنع القرار ووضع السياسات وحل المشكلات، وهذا يعتبر حافزاً للمعلم كما يزيد من ثقة المعلم بنفسه، ويزيد من رغبته وينمي اتجاهه نحو عمله، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلم الذي يعمل مع مدير ديمقراطي لا يمتلك مستوى أعلى في التحفيز من ذلك المعلم الذي يعمل مع مدير تسلطي، إلا أنه يتمتع بنشاط عطائي ومعنوي يفوق ما يتمتع به زميله عند المدير التسلطي.

كما قام بيستا ((Bista, 1994) بإجراء دراسة على (300) مدير اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس ولاية كاليفورنيا، هدفت إلى معرفة مدى وجود الأنماط الإدارية التالية لدى مديري المدارس:

1. النمط التنظيمي
2. النمط الإنساني
3. النمط الإداري الماكر (الدبلوماسي)
4. النمط الرمزي

وقد بحثت الدراسة في العوامل الشخصية والتنظيمية التي تحدد استخدام المدير لأيٍ من الأنماط الإدارية المذكورة، كما بحثت تأثير الأنماط السابقة على أداء المدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر هذه الأنماط شيوعاً هو النمـــط الإنساني، وأن معظم الوظائف الإدارية

فـــي المدرســـة تتطلب تركيزاً على الفرد (الإنسان). كما توصلت إلى أن النمط الإداري الماكر (الدبلوماسي) يوجد في المدارس الكبيرة أكثر منه في المدارس الصغيرة، ويعزى ذلك إلى تزايد الصراع داخل المنظمة مع ازدياد عدد الموظفين فيها.

أما سميث (Smith, 1995) فقد كانت دراسته حول العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية والتحصيل التعليمي للطلاب الأمريكيين. وقد استخدمت أداة رنسيس ليكرت Likert واختبار كاليفورنيا للتحصيل. وشملت العينة العاملين في (13) مدرسة وكشفت النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية والتحصيل التعليمي للطلاب.

كما أجرى بني (Penny, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيادة والسمات الشخصية لمديري المدارس في ولاية تكساس الأمريكية، وقد حدد الباحث أربعة أنماط قيادية هي:

1) النمط الإداري الآمر
2) النمط الإداري المقنع
3) النمط الإداري المشارك
4) النمط الإداري المفاوض

وتوصل إلى أن النمطين الثاني والثالث هما النمطان الأكثر شيوعاً.

وأجرى كاسيل وستانديفر (Cassel & Standifer, 2000) دراسة هدفت إلى تقييم القدرات القيادية لدى مديري المدارس المبتدئين، وتكونت عينة الدراسة من (171) مدير مدرسة مبتدىء

(139) مديرة و(32) مديراً تراوحت أعمارهم بين 21 سنة إلى 56 سنة، وقد استخدم الباحث مقياس تقييم القدرة والذي يقيس مجالات القدرات في مجال اتخاذ القرار ومجال العلاقات الإنسانية ومجال فهم الآخرين ومجال الموائمة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار تعزى إلى متغير الجنس لصالح المديرات وإلى عدم وجود ارتباطات دالة بين العمر ومستوى القدرات القيادية لدى المديرين والمديرات.

ثانياً: الدراسات التي تناولت اتخاذ القرار:

الدراسات العربية:

في دراسة قام بها بطاح والسعود(1997) بعنوان " قدرة مديري المدارس في محافظة الكرك على اتخاذ القرار"، استهدفت استكشاف قدرة مديري المدارس ومديراتها على اتخاذ القرار. اشتملت عينة الدراسة على جميع المديرين والمديرات في المدارس الحكومية، الأساسية والثانوية، في محافظة الكرك، وعددهم(215) مديراً ومديرة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر لعوامل الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، والخبرة الإدارية على قدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار.

وفي دراسة قام بها عليمات (1999) بعنوان "أنماط القيادة التربوية وحرية المشاركة في اتخاذ القرارات – دراسة ومقارنه" وضح فيها أن النمط القيادي الأفضل لعملية المشاركة هو النمط الديمقراطي. أما النمطين الآخرين وهما التسلطي والتراسلي فإنهما عادة ما يقدمان نمطا

وأسلوبا سلبياً في عملية المشاركة، كما أشار إلى ضرورة توافر بعض الأمور لكي ينجح القائد التربوي في مهامه ويكون فعالا بشكل إيجابي وهي:-

1- تحديد مسؤولياته بكل وضوح.

2- العمل على توفير رؤية واضحة لأهداف مدرسته، وأن يترجمها إلى أعمال محددة بالتعاون مع أعضاء هيئته التدريسية.

3- تجنيد طاقات مدرسته وإمكانيات بيئته لخدمة العملية التربوية.

4- إدارته للمدرسة قيادة ديمقراطية تعاونية.

5- العمل على استخدام مهاراته الإدارية والفنية والإنسانية والإدراكية بحيث يضع معارفه وأساليبه ومفاهيمه ومعداته لأداء مهامه المحددة بفعالية وكفاءة.

6- بناء نظام فعال للاتصال مع هيئته العاملة وطلبته ورؤسائه ومجتمعه المحلي.

أما دراسة الخوالدة (2002) والتي هدفت إلى معرفة مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية في الأردن لعملية صنع القرار في مجالات العمل الإداري التربوي، فقد اشتملت عينة الدراسة على (68) مديرة يمثلن جميع مديرات المدارس الأساسية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الأولى. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1) لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات مديرات المدارس لمستوى ممارستهن لعملية صنع القرار في كافة مجالات العمل الإداري التربوي.

2) أن نسبة ممارسة صنع القرار في مجالات العمل الإداري التربوي حسب تقديرات مديرات المدارس متوسطة، عدا كفايتي النمو المهني للمعلمات وحاجات الطالبات التربوية، حيث أن نسبة تحققهما مرتفعة.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى ممارسة مديرات المدارس الأساسية في الأردن لعملية صنع القرار في مجالات العمل الإداري التربوي تعزى للخبرة التعليمية أو المؤهل.

الدراسات الأجنبية:

دراسة وايت (White, 1985) والتي كانت بعنوان " مشاركة معلمي المدارس الثانوية في عملية صنع القرار وعلاقتها بتصورات المعلمين للأسلوب القيادي ولفعالية مديريهم " هدفت إلى معرفة الرغبة لدى معلمي المدارس الثانوية في المشاركة بعملية صنع القرار وعلاقة هذه المشاركة في إدراك المعلمين للنمط القيادي لمديريهم وفعالية عملهم. وقد بينت نتائج الدراسة أن المعلمين يشاركون في صنع القرارات الهامة التي تتعلق بالتخطيط والميزانية، وبينت أن هناك علاقة ايجابية بين مستوى المشاركة الفعلية للمعلمين في عملية صنع القرار وبين فعالية المديرين.

وفي دراسة قام بها بارتلي (Partly, 1992) في ولاية ميتشغان الأمريكية هدفت إلى الكشف عن درجة مشاركة مدير المدرسة في القيادة التعليمية في مدرسته من وجهة نظرالمعلمين

والمديرين، تبين أن درجة تصور المديرين لقيامهم بمهامهم الفنية كانت أعلى من درجة تصورات المعلمين لقيام المديرين بها.

كما أجرى وايس وكامبون (Weiss & Cambone, 1994) دراسة هدفت إلى التعرف على مواقف مديري المدارس الثانوية التي تطبق فكرة المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية تجاه مبدأ المشاركة ذاتها حيث تم اعتماد اللقاءات المباشرة مع المديرين كوسيلة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن (50%) من المديرين قد أيدوا الفكرة لذاتها مؤكدين تحفظاتهم على سياسة الباب المفتوح والمشاركة الكاملة، حيث تستلزم بعض القرارات تضييق نطاق المشاركة، وبعضها الآخر لا يستلزم أي نوع من أنواع المشاركة كالقرارات الروتينية التي تقع في إطار واجبات المديرين.

من خلال استعراض الدراسات التي بحثت في موضوعيّ الأنماط القيادية واتخاذ القرار نجد أن دراسة الشلالفة (1993) تناولت عملية إدراك المدير لنمطه القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديريتي تربية عمان الأولى والثانية وأثر هذه العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين وربطها مع متغيرات الجنس والمؤهل المسلكي فقط، بينما بينت هذه الدراسة الأنماط القيادية السائدة من وجهه نظر المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، والمؤهل المسلكي. كما أن دراسة بطاح والسعود (1997) استهدفت استكشاف قدرة مديري ومديرات محافظة الكرك على اتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية، والخبرة الإدارية، ولم تظهر مستوى قدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار. بينما جاءت

هذه الدراسة وكشفت عن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء، وكذلك أثر متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، والمؤهل التربوي على قدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار، ثم ربطت كل نمط قيادي بقدرته على اتخاذ القرار. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبحث العلاقة بين الأنماط القيادية والقدرة على اتخاذ القرار في مدارس محافظة البلقاء كعينة من المدارس الأردنية حيث لا يوجد على حد علم الباحث دراسة أردنية مماثلة تناولت هذا الموضوع.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

اشتمل هذا الفصل على مجتمع الدراسة، وأداة الدراسة، وعلى صدق وثبات الأداة، وعلى وصف إجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية لتحليل النتائج لمعرفة الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار.

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من فئتين: الفئة الأولى تكونت من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعددهم (83) للعام الدراسي 2005/2004: (39) مديراً و(44) مديرة، والفئة الثانية تكونت من جميع معلمي المدارس الثانوية الأكاديمية في المحافظة وعددهم(830): (400) معلماً و(430) معلمة. أما عينة الدراسة فتألفت أيضاً من فئتين تبعاً لمجتمع الدراسة: الفئة الأولى: تمثلت في جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية الذين يمثلون مجتمع هذه الفئة، والفئة الثانية، تكونت من عينة عددها (250) معلماً ومعلمة، بواقع (125) معلماً و(125) معلمة: حيث شكلت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات ما نسبته 30% من مجتمع الفئة الثانية ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، حيث تم أخذ ما نسبته (30%) من المعلمين والمعلمات من كل مدرسة ثانوية أكاديمية حكومية في محافظة البلقاء. والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول رقم (1)

جدول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	الفئات	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	164	49.2
	أنثى	169	50.8
	مجموع	333	%100
الوظيفة	مدير	83	24.9
	معلم	250	75.1
	مجموع	333	%100
المؤهل العلمي	دون الجامعي	36	10.8
	بكالوريوس	272	81.7
	ماجستير	25	7.5
	مجموع	333	%100
الخبرة (بالسنوات)	1-5	117	35.1
	6-10	70	21.0
	أكثر من 10	146	43.8
	مجموع	333	%100
المؤهل التربوي	نعم	95	28.5
	لا	238	71.5
	مجموع	333	%100

ثانياً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته أداتين للقياس:

الأداة الأولى: لتحديد الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس، حيث تم استخدام مقياس وصف السلوك القيادي (The Leadership Behavior Description Questionnaire (L.B.D.Q)) التي استخدمها الشلالفه (1993) ، والتي تكونت من (39) فقرة، وقد اقتصرت على مجالين لقياس النمط القيادي لمدير المدرسة وهما:

أ- الاهتمام بالفرد

ب-الاهتمام بالنظام الرسمي

ولغايات هذه الدراسة تم تعديل بدائل الإجابة لتصبح (دائماً، غالباً، نادراً، لا يحدث) بدلا من البدائل في الدراسة المرجعية والتي كانت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا يحدث) حيث تم استبعاد البديل الأوسط (أحياناً) وذلك لإرغام المستجيب على تحديد موقفه وإبداء رأيه بشكل قطعي، وتم الاعتماد على التحقق من الصدق والثبات للأداة كما قدمها الباحث في الدراسة المرجعية، حيث بلغ ثبات المقياس بوساطة معادلة كرونباخ ألفا (0.80).

الأداة الثانية: لتحديد قدرة مديري ومديرات المدارس على اتخاذ القرار والتي قام الباحث بتطويرها معتمداً على عدد من الدراسات والأدوات التي استخدمت في دراسات سابقة. فقد استفاد الباحث في هذا المجال من دراسات كل من: بطاح والسعود (1997)، والخوالدة (2002)، والأشهب (2001)، والتوم (1986)، وكذلك تم الرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق بموضوع اتخاذ القرار واعتماد بعض ما ورد به.

وقد اشتملت استبانة القدرة على اتخاذ القرار على (45) فقرة استخدم الباحث فيها سلماً وصفياً متدرجاً مكوناً من أربعة مستويات للإجابة عن فقراتها وهو : (دائماً، كثيراً، أحيانا، نادرا)، وتم إعطاء هذه المستويات الأوزان التالية حسب الترتيب نفسه (4 ، 3 ، 2، 1)، وقد تم مراعاة الأوزان المعدلة للفقرات السالبة والتي احتسبت حسب الترتيب التالي (1، 2، 3، 4).

وقد احتوت هذه الأداة على ستة مجالات روعي فيها تغطية جميع جوانب عملية اتخاذ القرار المدرسي وكانت كالتالي:

المجال الأول: جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه (4 فقرات) هي كالآتي : (1، 13، 25، 35).

المجال الثاني: التردد في اتخاذ القرار (6 فقرات) هي كالآتي: (2، 3، 14، 26، 37، 41).

المجال الثالث: أسلوب اتخاذ القرار (15 فقرة) هي كالآتي: (4، 5، 6، 7، 15، 16، 17، 18، 27، 28، 29، 34، 36، 42، 45).

المجال الرابع: تعارض القرار مع المصلحة الشخصية (5 فقرات) هي كالآتي: (8، 9، 19، 30، 38) .

المجال الخامس: التفكير في عواقب اتخاذ القرار (9 فقرات) هي كالآتي: (10، 20، 21، 22، 31، 32، 39، 43، 44) .

المجال السادس: متابعة القرار بعد اتخاذه (6 فقرات) هي كالآتي: (11،12، 23، 24، 33، 40).

صدق الأداة الثانية:

للتأكد من صدق الأداة الثانية، تم عرض الاستبانة على (13) من المحكمين والمختصين ومن لهم إطلاع وصلة بهذه الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، بهدف الحكم على درجة ملاءمة الفقرات ومناسبتها من حيث صياغتها اللغوية من جهة، وانتمائها للمجال من جهة أخرى، وقد تم اعتماد الفقرة التي حصلت على موافقة (11) كحد أدنى أي ما نسبته (85 % تقريبا) مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات

والملاحظات التي وضعت من قبل المحكمين، حيث تم تعديل بعض الفقرات واستبعاد بعضها واستبدال بعضها بأخرى، إلى أن وصلت أداة الدراسة إلى صورتها النهائية.

ثبات الأداة الثانية:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة الثانية، قام الباحث بتطبيقها على عينة من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات خارج عينة الدراسة بلغ عددها (30) باستخدام أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) حيث تم إعطاء كل فرد في العينة رقماً من 1−30 وتم توزيع الاستبانة عليهم دون علمهم بأنهم عينة لقياس ثبات الأداة. ثم تم توزيع الاستبانة مرة أخرى على نفس العينة بعد (20) يوماً. وقد تم التحقق من ثبات استبانة القدرة على اتخاذ القرار بوساطة استخدام معادلة كرونباخ ألفا لقياس مدى الاتساق الداخلي للفقرات وكذلك معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط للمجالات والأداة ككل، حيث كان معامل ارتباط بيرسون للاستبانة ككل 89.8% والاتساق الداخلي للفقرات

(1) الإجراء القبلي 88%

(2) الإجراء البعدي 91%

وقد اعتبرت هذه النسب كافية لغايات البحث، ويبين الجدول رقم (2) نتائج الاتساق الداخلي للمجالات:

الجدول رقم (2)

نتائج الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات

الرقم	المجال	الاتساق الداخلي
1	جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه	0.88
2	التردد في اتخاذ القرار	0.85
3	أسلوب اتخاذ القرار	0.82
4	تعارض القرار مع المصلحة الشخصية	0.77
5	التفكير في عواقب اتخاذ القرار	0.84
6	متابعة القرار بعد اتخاذه	0.80

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

تمت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

1- استخدام أداة الأنماط القيادية (LBDQ) للتعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء.

2- تطوير استبانة خاصة للتعرف على قدرة مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء على اتخاذ القرار.

3- تم التأكد من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين في الجامعة الهاشمية، الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، ووزارة التربية والتعليم.

4- تم تحديد أفراد مجتمع الدراسة وعينتها بعد أن تم الاتصال بالجهات المختصة للحصول على الإحصائيات اللازمة للدراسة.

5- تمت مخاطبة الجهات المختصة للحصول على الموافقة لتوزيع واستعادة الاستبانات والتعميم على المديريات والمدارس التابعة لها في محافظة البلقاء.

6- توزيع الاستبانات على عينة الدراسة باليد وإعادة جمعها فور الانتهاء من تعبئتها ورصد نتائج كل فرد.

7- إدخال العلامات لكل فرد إلى الحاسوب، ثم تحليلها حسب أسئلة الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) مع مراعاة استخدام التحليل الإحصائي المناسب لكل منها واستخراج النتائج.

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

للتعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء فيما إذا كان يتجه نحو بعد الاهتمام بالفرد أو نحو بعد الاهتمام بالنظام الرسمي تم حساب المتوسطات الحسابية للفقرات التي تميز كل نمط بعد توحيد العلامات لاستجابات عينة الدراسة جميعها. وللتعرف على قدرة مديري ومديرات المدارس الثانوية

الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء على اتخاذ القرار اعتمدت المتوسطات الحسابية لكل فرد من أفراد عينة الدراسة واعتبرت المتوسطات الحسابية دالة على مستوى القدرة على اتخاذ القرار حسب ما يلي:

1- المتوسطات الحسابية التي تقع بين (1- أقل من 2) تعبر عن أن القدرة على اتخاذ القرار للمديرين منخفضة.

2- المتوسطات الحسابية التي تقع بين (2- اقل من 3) تعبر عن أن القدرة على اتخاذ القرار للمديرين متوسطة.

3- المتوسطات الحسابية التي تقع بين (3-4) تعبر عن أن القدرة على اتخاذ القرار للمديرين عالية.

بعد جمع الاستبانات قام الباحث بتفريغها واستخراج الإجابات على أسئلة الدراسة باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1- للإجابة على السؤال الأول تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل من بعدي الاهتمام بالفرد، والاهتمام بالنظام الرسمي اللذين يحددان النمط القيادي.

2- للإجابة على السؤال الثاني تم استخراج التكرارات والنسب المئوية واختبارات كاي2 (Chi- Square Tests) لاستجابات مديري ومديرات المدارس من جهة واستجابات معلمي ومعلمات المدارس من جهة أخرى.

3- للإجابة على السؤال الثالث تم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس.

4- للإجابة على السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين الثنائي للفروق ودلالات الفروق بين متوسطات استجابات العينة لقدرة مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء على اتخاذ القرار.

5- للإجابة على السؤال الخامس تم استخدام اختبار (ت) (t - test) للتعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس وقدرتهم على اتخاذ القرار.

6- للإجابة على السؤال السادس تم استخدام اختبارات (كاي)^2 على مجالات أداة الأنماط القيادية تبعاً لمتغيرات الجنس، الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمؤهل التربوي.

7- للإجابة على السؤال السابع تم استخدام اختبار (ت) (t - test) على مجالات أداة القدرة على اتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل التربوي، وتحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة، وتم استخدام اختبار Least square Differences (LSD) للمقارنات البعدية من أجل تحديد الفروق الدالة إحصائيا.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار.

وقد تم في هذا الفصل تناول النتائج التي أسفرت عنها إجابات عينة الدراسة على أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:

" ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء من وجهة نظرهم ونظر المعلمين؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل من نمطي القيادة سواء النمط الذي يميل نحو بعد الاهتمام بالفرد أو الذي يميل نحو بعد الاهتمام بالنظام الرسمي.

جدول رقم (3)

التكرارات والنسب المئوية لكل من بعدي الاهتمام بالفرد، والاهتمام بالنظام الرسمي اللذين يحددان النمط القيادي السائد من وجهة نظر عينة الدراسة

النمط القيادي	التكرار	النسبة المئوية %
بعد الاهتمام بالفرد	219	65.8
بعد الاهتمام بالنظام الرسمي	114	34.2
المجموع	333	100

ويلاحظ من الجدول السابق أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء يميل نحو بعد الاهتمام بالفرد، حيث يلاحظ

من الجدول رقم (3) أن (219) فرداً من عينة الدراسة أشاروا إلى أن مديري ومديرات المدارس يميلون نحو بعد الاهتمام بالفرد وبنسبة مئوية بلغت (65.8%) من مجمل عينة الدراسة، وأن (114) فرداً من عينة الدراسة أشاروا إلى أن مديري ومديرات المدارس يميلون نحو بعد الاهتمام بالنظام الرسمي، وبنسبة مئوية بلغت (34.2%). وبناءً على ما سبق يكون النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء هو النمط الذي يميل نحو بعد الاهتمام بالفرد.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على:

" هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لاختلاف وجهات النظر بين المديرين والمديرات من جهة وبين المعلمين والمعلمات من جهة ثانية؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات وفقاً للجدول رقم (4)

جدول رقم (4)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات لكل من بعدي الاهتمام بالفرد والاهتمام بالنظام الرسمي

النمط القيادي	التكرار				النسبة المئوية %				متوسط النسبة% للمديرين والمديرات	متوسط النسبة% للمعلمين والمعلمات
	مدير	مديرة	معلم	معلمة	مدير	مديرة	معلم	معلمة		
بعد الاهتمام بالفرد	30	33	81	75	76.9	75	64.8	60.0	75.95	62.4
بعد الاهتمام بالنظام الرسمي	9	11	44	50	23.1	25	35.2	40.0	24.1	37.6

يتبين من الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي لتقييم المديرين لأنفسهم على بعد الاهتمام بالفرد كان (75.9)، وقد كان أعلى من المتوسط الحسابي لتقييم المعلمين لمديريهم والذي بلغ (62.4) على نفس البعد، كما كان المتوسط الحسابي لتقييم المديرين لأنفسهم على بعد الاهتمام بالنظام الرسمي (24.1) مقارنة بالمتوسط الحسابي لعينة المعلمين والمعلمات الذي كان (37.6) حيث كانت أعلى على نفس البعد.

وبدراسة ما إذا كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية هامة بين تقييم كل من المديرين والمعلمين للنمط القيادي لمديري المدارس على بعديه، تبين أن هنالك اختلاف لا يعتد به إحصائياً بين وجهات نظر المديرين والمديرات من جهة والمعلمين والمعلمات من جهة ثانية للأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء. (جدول رقم (5))

جدول رقم (5)

قيمة (كاي^2) Chi-Square بدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية ومستوى الدلالة لاستجابات المديرين والمديرات من جهة والمعلمين والمعلمات من جهة أخرى، للنمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء

الوظيفة	قيمة كاي^2	مستوى الدلالة
مديرون ومديرات	0.042	0.838
معلمون ومعلمات	0.614	0.433

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على:

" ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء من وجهة نظرهم ونظر المعلمين؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات كما هو موضح في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لمستوى قدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار

الوظيفة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدير	39	2.93	0.41
مديرة	44	2.97	0.33
معلم	125	2.69	0.53
معلمة	125	2.78	0.47
عينة المديرين والمديرات	83	2.95	0.37
عينة المعلمين والمعلمات	250	2.73	0.50
مجموع العينة	333	2.79	0.48

ويلاحظ من الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي لتقدير المديرين والمديرات لقدرتهم على اتخاذ القرار كان متوسطاً (2.95)، كما أن تقدير المعلمين والمعلمات لقدرة مديريهم ومديراتهم على اتخاذ القرار كان متوسطاً أيضاً (2.73) وأقل من تقدير المديرين لأنفسهم، كما أن تقدير

أفراد العينة ككل لقدرة مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية على اتخاذ القرار كان متوسطاً وبنسبة (2.79).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على:

" هل تختلف القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لاختلاف وجهات نظر المديرين والمديرات من جهة والمعلمين والمعلمات من جهة ثانية؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي حيث تبين من الجدول رقم (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ ، في تقدير عينتي الدراسة من المديرين والمديرات من جهة والمعلمين والمعلمات من جهة أخرى لقدرة مديري ومديرات المدارس على اتخاذ القرار وذلك لصالح المديرين والمديرات.

جدول رقم (7)

تحليل التباين الثنائي (الوظيفة والجنس) لتقديرات عينة الدراسة من المديرين والمديرات، والمعلمين والمعلمات لقدرة مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء على اتخاذ القرار

المصدر	مجموع التباين	درجة الحرية	متوسط التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	0.31	1	0.31	1.39	0.24
الوظيفة	2.92	1	2.92	13.19	0.00
الجنس x الوظيفة	0.03	1	0.03	0.14	0.71
الخطأ	72.87	329	0.22		
المجموع	67.42	332			

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على:

" ما علاقة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء بقدرتهم على اتخاذ القرار من وجهة نظر عينتي الدراسة؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار (ت) لاستقصاء العلاقة بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس وبين قدرتهم على اتخاذ القرار من وجهه نظر عينتي الدراسة، وذلك على تفاعل بعدي الاهتمام بالفرد والاهتمام بالنظام الرسمي الذين يحددان النمط القيادي مع كل مجال من مجالات القدرة على اتخاذ القرار كما يبين الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) لاستجابة عينة الدراسة على تفاعل بعدي الاهتمام بالفرد والاهتمام بالنظام الرسمي مع مجالات القدرة على اتخاذ القرار

الرقم	مجالات القدرة على اتخاذ القرار	مجالات النمط القيادي	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه	الاهتمام بالفرد	3.10	6.87	0.00
		الاهتمام بالنظام الرسمي	2.54		
2	التردد في اتخاذ القرار	الاهتمام بالفرد	2.78	3.95	0.00
		الاهتمام بالنظام الرسمي	2.57		
3	أسلوب اتخاذ القرار	الاهتمام بالفرد	3.02	11.92	0.00
		الاهتمام بالنظام الرسمي	2.42		

4	تعارض القرار مع المصلحة الشخصية	الاهتمام بالفرد	2.81	3.66	0.00
		الاهتمام بالنظام الرسمي	2.58		
5	التفكير في عواقب اتخاذ القرار	الاهتمام بالفرد	2.99	10.23	0.00
		الاهتمام بالنظام الرسمي	2.31		
6	متابعة القرار بعد اتخاذه	الاهتمام بالفرد	3.00	7.52	0.00
		الاهتمام بالنظام الرسمي	2.49		
-7	القدرة على اتخاذ القرار ككل	الاهتمام بالفرد	2.96	10.56	0.00
		الاهتمام بالنظام الرسمي	2.45		

يتبين من الجدول رقم (8) ومن خلال قيم (ت) ومستوى الدلالة لمجالات القدرة على اتخاذ القرار منفردة ومجتمعة، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ 0.05 ولصالح بعد الاهتمام بالفرد، وتتبين هذه الفروق من خلال المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على بعد الاهتمام بالفرد والتي جاءت أعلى منها على بعد الاهتمام بالنظام الرسمي، الأمر الذي يعطي الفروق لصالح بعد الاهتمام بالفرد.

سادساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس والذي ينص على:

" هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي لتوزيع عينة الدراسة على بعدي الاهتمام بالفرد والاهتمام بالنظام الرسمي حسب كل من الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، والمؤهل التربوي، وكذلك قيمة (كاي)^2 Chi-Square ضمن بعدي القيادة اللذين يهتمان بالأفراد من جهة وبالنظام الرسمي من الجهة الأخرى حسب الجداول ذات الأرقام من (9) إلى (12).

ويمكن ملاحظة زيادة قيمة المتوسط الحسابي عند الذكور في تقديرهم لبعد الاهتمام بالفرد، وزيادة قيمة المتوسط الحسابي عند الإناث في تقديرهم لبعد الاهتمام بالنظام الرسمي، (جدول رقم (9))، رغم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم (9)

المتوسط الحسابي لتوزيع عينة الدراسة على بعدي الاهتمام بالفرد والاهتمام بالنظام الرسمي حسب الجنس وقيمة (كاي)^2 ومستوى الدلالة

الجنس / النمط السائد	المتوسط الحسابي		قيمة (كاي)^2	مستوى الدلالة
	ذكور	إناث		
بعد الاهتمام بالفرد	67.7	63.9	0.528	0.468
بعد الاهتمام بالنظام الرسمي	32.3	36.1		

كما يظهر الجدول رقم (10) المتوسطات الحسابية لتقدير عينة الدراسة للنمط القيادي السائد حسب المؤهل العلمي، حيث تبين أنها تدرجت في تقديرها لنمط الاهتمام بالفرد تنازلياً من حملة المؤهل العلمي دون الجامعي إلى حملة البكالوريوس إلى حملة الماجستير. كما يظهر أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (10)

المتوسط الحسابي لتوزيع عينة الدراسة على بعدي الاهتمام بالفرد والاهتمام بالنظام الرسمي حسب المؤهل العلمي وقيمة (كاي)^2 ومستوى الدلالة

المؤهل العلمي / النمط السائد	المتوسط الحسابي: دون الجامعي	بكالوريوس	ماجستير	قيمة (كاي)^2	مستوى الدلالة
بعد الاهتمام بالفرد	77.8	64.7	60.0	2.812	0.245
بعد الاهتمام بالنظام الرسمي	22.2	35.3	40.0		

كما يظهر الجدول رقم (11) المتوسطات الحسابية لتقدير عينة الدراسة للنمط القيادي السائد حسب الخبرة، حيث تبين أنها تدرجت في تقديرها لنمط الاهتمام بالفرد تنازلياً من ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) إلى (6–10 سنوات) إلى (1–5 سنوات)، بينما تدرجت في تقديرها لنمط الاهتمام بالنظام الرسمي تنازلياً من (1–5 سنوات) إلى (6–10 سنوات) إلى (أكثر من 10 سنوات) ، كما يظهر أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

الجدول رقم (11)

المتوسط الحسابي لتوزيع عينة الدراسة على بعدي الاهتمام بالفرد والاهتمام بالنظام الرسمي حسب سنوات الخبرة وقيمة (كاي)^2 ومستوى الدلالة

	المتوسط الحسابي	قيمة (كاي)^2	مستوى

سنوات الخبرة / النمط السائد	5−1	10−6	أكثر من 10		الدلالة
بعد الاهتمام بالفرد	61.5	64.3	69.9	2.085	0.353
بعد الاهتمام بالنظام الرسمي	38.5	35.7	30.1		

ويتبين من الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي لتقدير عينة الدراسة ممن يحملون مؤهلاً تربوياً أقل منه لمن لا يحملون مؤهلاً تربوياً لبعد الاهتمام بالفرد، بينما تبين العكس فيما يخص بعد الاهتمام بالنظام الرسمي، حيث كانت تقديرات من يحملون مؤهلاً تربوياً أعلى ممن لا يحملونه رغم أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ تعزى لهذا المتغير (متغير المؤهل التربوي).

الجدول رقم (12)

المتوسط الحسابي لتوزيع عينة الدراسة على بعدي الاهتمام بالفرد والاهتمام بالنظام الرسمي حسب المؤهل التربوي وقيمة (كاي)^2 ومستوى الدلالة

المؤهل التربوي / النمط السائد	المتوسط الحسابي		قيمة (كاي)^2	مستوى الدلالة
	حاصل على مؤهل تربوي (نعم)	غير حاصل على مؤهل تربوي (لا)		
بعد الاهتمام بالفرد	58.9	68.5	2.745	0.098
بعد الاهتمام بالنظام الرسمي	41.1	31.5		

سابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع والذي ينص على:

" هل تختلف القدرة على اتخاذ القرار عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لمجالات القدرة على اتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل التربوي، وتم استخراج تحليل التباين الأحادي لمجالات القدرة على اتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والخبرة في التعليم، وتم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية من أجل تحديد الفروق بدلالة إحصائية وذلك حسب الجداول ذات الأرقام من (13) إلى (22).

الجدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لمجالات القدرة على اتخاذ القرارات حسب متغير الجنس

المجال		المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1- جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه	ذكور	2.87	0.946-	0.345
	إناث	2.95		
2-التردد في اتخاذ القرار	ذكور	2.60	4.171-	0.000

	إناث	2.81		
3-أسلوب اتخاذ القرار	ذكور	2.78	1.297-	0.196
	إناث	2.85		
4-تعارض القرار مع المصلحة الشخصية	ذكور	2.73	0.105	0.916
	إناث	2.73		
5- التفكير في عواقب اتخاذ القرار	ذكور	2.73	0.740-	0.460
	إناث	2.78		
6- متابعة القرار بعد اتخاذه	ذكور	2.76	1.812-	0.071
	إناث	2.88		
القدرة على اتخاذ القرار ككل	ذكور	2.74	1.648-	0.100
	إناث	2.83		

يتبين من الجدول رقم (13) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لخمس من مجالات القدرة على اتخاذ القرار كانت أعلى عند الإناث منها عند الذكور وهي المجالات التالية:

المجال الأول " جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه "

المجال الثاني " التردد في اتخاذ القرار "

المجال الثالث " أسلوب اتخاذ القرار "

المجال الخامس " التفكير في عواقب اتخاذ القرار "

المجال السادس " متابعة القرار بعد اتخاذه "

وكذلك " للقدرة على اتخاذ القرار ككل "، بينما كانت متوسطات التقديرات متساوية عند الجنسين في المجال الرابع " تعارض القرار مع المصلحة الشخصية "، وتبين من خلال قيمة (ت) ومستوى الدلالة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لجميع المجالات وكذلك القدرة على اتخاذ القرار ككل باستثناء المجال الثاني " التردد في اتخاذ القرار " ولصالح الإناث.

أما الجدول رقم (14) فقد أظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير المؤهل العلمي، وقد تبين أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لثلاث من مجالات القدرة على اتخاذ القرار تدرجت تنازلياً من فئة حملة المؤهل العلمي دون الجامعي إلى فئة حملة الماجستير إلى فئة حملة البكالوريوس وهي المجالات التالية:

المجال الأول " جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه "

المجال الثالث " أسلوب اتخاذ القرار "

المجال الخامس " التفكير في عواقب اتخاذ القرار "

و " القدرة على اتخاذ القرار ككل "

وتدرج المتوسط الحسابي لاثنين من مجالات القدرة على اتخاذ القرار تنازلياً من فئة حملة المؤهل العلمي دون الجامعي إلى فئة حملة البكالوريوس إلى فئة حملة الماجستير وهذان المجالان هما:

المجال الرابع " تعارض القرار مع المصلحة الشخصية "

المجال السادس " متابعة القرار بعد اتخاذه "

وتساوت المتوسطات الحسابية عند فئة حملة المؤهل العلمي دون الجامعي وفئة حملة الماجستير وكانت أعلى من المتوسطات الحسابية لفئة حملة مؤهل البكالوريوس للمجال الثاني " التردد في اتخاذ القرار "

الجدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المؤهل العلمي	المجال
0.71	3.14	دون الجامعي	1- جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه
0.74	2.86	بكالوريوس	
0.75	3.06	ماجستير	
0.49	2.75	دون الجامعي	2- التردد في اتخاذ القرار
0.47	2.70	بكالوريوس	
0.49	2.75	ماجستير	
0.52	3.02	دون الجامعي	3- أسلوب اتخاذ القرار
0.51	2.79	بكالوريوس	
0.61	2.82	ماجستير	
0.51	2.76	دون الجامعي	4- تعارض القرار مع المصلحة الشخصية
0.54	2.73	بكالوريوس	
0.64	2.71	ماجستير	
0.67	2.98	دون الجامعي	5- التفكير في عواقب اتخاذ القرار
0.65	2.72	بكالوريوس	
0.69	2.73	ماجستير	
0.53	3.03	دون الجامعي	6- متابعة القرار بعد اتخاذه
0.64	2.80	بكالوريوس	
0.63	2.76	ماجستير	
0.44	2.96	دون الجامعي	القدرة على اتخاذ القرار ككل
0.48	2.76	بكالوريوس	
0.53	2.79	ماجستير	

ويبين الجدول رقم (15) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاستجابات عينة الدراسة على مجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (15)

تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة على مجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير المؤهل العلمي

مستوى الدلالة	ف	متوسط مربع الانحرافات	مجموع مربع الانحرافات	مصادر التباين	المجال

1- جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه	بين المجموعات	3.024	1.512	2.713	0.068
	ضمن المجموعات	183.93	0.557		
	الكلي	186.96			
2- التردد في اتخاذ القرار	بين المجموعات	0.126	6.301	0.281	0.755
	ضمن المجموعات	74.091	0.225		
	الكلي	74.217			
3- أسلوب اتخاذ القرار	بين المجموعات	1.755	0.878	3.271	*0.039
	ضمن المجموعات	88.554	0.268		
	الكلي	90.309			
4- تعارض القرار مع المصلحة الشخصية	بين المجموعات	3.428	1.714	0.058	0.943
	ضمن المجموعات	97.185	0.294		
	الكلي	97.219			
5- التفكير في عواقب اتخاذ القرار	بين المجموعات	2.158	1.079	2.512	0.083
	ضمن المجموعات	141.755	0.430		
	الكلي	143.914			
6- متابعة القرار بعد اتخاذه	بين المجموعات	1.826	0.913	2.289	0.103
	ضمن المجموعات	131.602	0.399		
	الكلي	133.428			
القدرة على اتخاذ القرار ككل	بين المجموعات	1.213	0.606	2.661	0.071
	ضمن المجموعات	75.209	0.228		
	الكلي	76.422			

يتبين من تحليل التباين الأحادي ومن قيم (ف) ومستوى الدلالة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لمجالات القدرة على اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي، باستثناء المجال الثالث وهو " أسلوب اتخاذ القرار " حيث تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ ، لذا تم إجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية على مجال " أسلوب اتخاذ القرار " لمعرفة الفروق الزوجية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي كما يبين الجدول رقم (16)

الجدول رقم (16)

اختبار توكي (Tukey, HSD) للمقارنات البعدية على " مجال أسلوب اتخاذ القرار " حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دون الجامعي	بكالوريوس	ماجستير
		3.02	2.97	2.82
دون الجامعي	3.02		0.0235 *	
بكالوريوس	2.97			
ماجستير	2.82			

يتبين من الجدول رقم (16) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات الأفراد حملة مؤهل (دون الجامعي) من جهة وحملة مؤهل (البكالوريوس) من جهة أخرى، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أنها أعلى لحملة مؤهل (دون الجامعي) منها لحملة مؤهل (البكالوريوس) لذا جاءت الفروق لصالح حملة مؤهل (دون الجامعي) على مجال " أسلوب اتخاذ القرار ".

ويبين الجدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير الخبرة في التعليم:

الجدول رقم (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير الخبرة في التعليم

المجال	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1- جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه	1-5	2.82	0.79
	6-10	2.89	0.74
	أكثر من 10	2.99	0.72
2- التردد في اتخاذ القرار	1-5	2.67	0.48

	10−6	2.72	0.49
	أكثر من 10	2.73	0.46
3− أسلوب اتخاذ القرار	5−1	2.75	0.52
	10−6	2.73	0.48
	أكثر من 10	2.90	0.53
4− تعارض القرار مع المصلحة الشخصية	5−1	2.71	0.50
	10−6	2.68	0.54
	أكثر من 10	2.77	0.57
5− التفكير في عواقب اتخاذ القرار	5−1	2.66	0.66
	10−6	2.67	0.57
	أكثر من 10	2.87	0.69
6− متابعة القرار بعد اتخاذه	5−1	2.79	0.62
	10−6	2.75	0.63
	أكثر من 10	2.88	0.65
القدرة على اتخاذ القرار ككل	5−1	2.73	0.47
	10−6	2.73	0.44
	أكثر من 10	2.86	0.50

يتبين من الجدول رقم (17) أن المتوسطات الحسابية لثلاث من مجالات القدرة على اتخاذ القرار تدرجت تنازلياً من فئة ذوي الخبرة (أكثر من 10) سنوات إلى فئة ذوي الخبرة (6−10) سنوات إلى فئة ذوي الخبرة (1−5) سنوات وهي المجالات التالية:

المجال الأول " جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه "

المجال الثاني " التردد في اتخاذ القرار "

المجال الخامس " التفكير في عواقب اتخاذ القرار "

وتدرج المتوسط الحسابي لاثنين من مجالات القدرة على اتخاذ القرار تنازلياً من فئة ذوي الخبرة (أكثر من 10) سنوات إلى فئة ذوي الخبرة (1−5) سنوات إلى فئة ذوي الخبرة (6−10) وهذان المجالان هما:

المجال الثالث " أسلوب اتخاذ القرار "

المجال الرابع " تعارض القرار مع المصلحة الشخصية "

وجاء المتوسط الحسابي " للقدرة على اتخاذ القرار ككل " لفئة ذوي الخبرة (أكثر من 10) سنوات أعلى من المتوسط الحسابي لفئة ذوي الخبرة (1−5) سنوات وفئة ذوي الخبرة (6−10) سنوات واللذين جاءا متساويين.

ويظهر الجدول رقم (18) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاستجابات عينة الدراسة على مجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير الخبرة في التعليم، حيث تبين من خلال قيمة (ف) ومستوى الدلالة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لأربع من مجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير الخبرة في التعليم وهذه المجالات هي:

المجال الأول " جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذ "

المجال الثاني " التردد في اتخاذ القرار "

المجال الرابع " تعارض القرار مع المصلحة الشخصية "

المجال السادس " متابعة القرار بعد اتخاذه "

الجدول رقم (18)
تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاستجابات عينة الدراسة على
مجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير الخبرة في التعليم

المجال	مصادر التباين	مجموع مربع الانحرافات	متوسط مربع الانحرافات	ف	مستوى الدلالة
1− جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه	بين المجموعات	2.026	1.013	1.808	0.166
	ضمن المجموعات	184.930	0.560		
	الكلي	186.956			

2- التردد في اتخاذ القرار	بين المجموعات	0.289	0.145	0.646	0.525
	ضمن المجموعات	73.928	0.224		
	الكلي	74.217			
3- أسلوب اتخاذ القرار	بين المجموعات	2.100	1.050	3.929	0.021
	ضمن المجموعات	88.209	0.267		
	الكلي	90.309			
4- تعارض القرار مع المصلحة الشخصية	بين المجموعات	0.416	0.208	0.709	0.493
	ضمن المجموعات	96.803	0.293		
	الكلي	97.219			
5- التفكير في عواقب اتخاذ القرار	بين المجموعات	3.299	1.649	3.871	0.022
	ضمن المجموعات	140.615	0.426		
	الكلي	143.914			
6- متابعة القرار بعد اتخاذه	بين المجموعات	1.010	0.505	1.258	0.286
	ضمن المجموعات	132.419	0.401		
	الكلي	133.428			
القدرة على اتخاذ القرار ككل	بين المجموعات	1.472	0.736	3.241	0.040
	ضمن المجموعات	74.950	0.227		
	الكلي	76.422			

وتبين أيضاً من الجدول رقم (18) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ 0.05 لمجالين من مجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير الخبرة وهما:

المجال الثالث " أسلوب اتخاذ القرار "

المجال الخامس " التفكير في عواقب اتخاذ القرار "

وكذلك " للقدرة على اتخاذ القرار ككل ".

لذا تم إجراء اختبار (LSD) للمقارنات البعدية على مجال " أسلوب اتخاذ القرار " حسب متغير الخبرة في التعليم كما يبين الجدول رقم (19)

الجدول رقم (19)

اختبار (LSD) للمقارنات البعدية على مجال " أسلوب اتخاذ القرار " حسب متغير الخبرة في التعليم

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	(1-5)	(6-10)	(أكثر من 10)
		2.75	2.73	2.90
(1-5)	2.75			
(6-10)	2.73			
(أكثر من 10)	2.90	*0.150		

يتبين من الجدول رقم (19) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ 0.05 بين استجابات عينة الدراسة فئة ذوي الخبرة من (1-5) سنوات واستجابات عينة الدراسة فئة ذوي الخبرة (أكثر من 10) سنوات ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10) على مجال " أسلوب اتخاذ القرار " حسب متغير الخبرة في التعليم.

وتم إجراء اختبار توكي (Tukey, HSD) للمقارنات البعدية على " مجال التفكير في عواقب اتخاذ القرار" لمعرفة الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حسب متغير الخبرة في التعليم كما يبين الجدول رقم (20)

الجدول رقم (20)

اختبار توكي (Tukey, HSD) للمقارنات البعدية على " مجال التفكير في عواقب اتخاذ القرار" حسب متغير الخبرة في التعليم

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	(1-5)	(6-10)	(أكثر من 10)
		2.66	2.67	2.87
(1-5)	2.66			
(6-10)	2.67			
(أكثر من 10)	2.87	*0.20		

يتبين من الجدول رقم (20) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ 0.05 بين المتوسطات الحسابية لاستجابات فئة الأفراد ذوي الخبرة (1- 5) سنوات واستجابات فئة الأفراد ذوي الخبرة (أكثر من 10) سنوات ولصالح فئة الأفراد ذوي الخبرة

(أكثر من 10) سنوات على " مجال التفكير في عواقب اتخاذ القرار " حسب متغير الخبرة في التعليم.

الجدول رقم (21)

اختبار (LSD) للمقارنات البعدية " للقدرة على اتخاذ القرار ككل " حسب متغير الخبرة في التعليم

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	(1−5)	(10−6)	(أكثر من 10)
		2.73	2.73	2.86
(5−1)	2.73			
(10−6)	2.73			
(أكثر من 10)	2.86	0.13		

يتبين من الجدول رقم (21) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لاستجابات فئة الأفراد ذوي الخبرة (1−5) سنوات واستجابات فئة الأفراد ذوي الخبرة (أكثر من 10) سنوات ولصالح فئة الأفراد ذوي الخبرة (أكثر من 10) " للقدرة على اتخاذ القرار ككل " حسب متغير الخبرة في التعليم.

ويظهر الجدول رقم (22) المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لمجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير المؤهل التربوي، حيث تبين أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة ممن يحملون مؤهلاً تربوياً أعلى منه لمن لا يحملون مؤهلاً تربوياً لخمس من مجالات القدرة على اتخاذ القرار وهي:

المجال الأول " جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه "

المجال الثالث " أسلوب اتخاذ القرار "

المجال الرابع " تعارض القرار مع المصلحة الشخصية "

المجال الخامس " التفكير في عواقب اتخاذ القرار "

المجال السادس " متابعة القرار بعد اتخاذه "

وكذلك " للقدرة على اتخاذ القرار ككل "

بينما تساوت المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة ممن يحملون مؤهلاً تربوياً وممن لا يحملون مؤهلاً تربوياً لمجال واحد من مجالات القدرة على اتخاذ القرار وهو:

المجال الثاني " التردد في اتخاذ القرار ".

الجدول رقم (22)

المتوسطات الحسابية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة لمجالات القدرة على اتخاذ القرار حسب متغير المؤهل التربوي

المجال	المؤهل التربوي	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1- جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه	حاصل على مؤهل تربوي	2.97	0.881	0.379
	غير حاصل على مؤهل تربوي	2.89		
2- التردد في اتخاذ القرار	حاصل على مؤهل تربوي	2.71	0.069	0.945
	غير حاصل على مؤهل تربوي	2.71		
3- أسلوب اتخاذ القرار	حاصل على مؤهل تربوي	2.82	0.215	0.830
	غير حاصل على مؤهل تربوي	2.81		
4- تعارض القرار مع المصلحة الشخصية	حاصل على مؤهل تربوي	2.80	1.481	0.140
	غير حاصل على مؤهل تربوي	2.70		
5- التفكير في عواقب اتخاذ القرار	حاصل على مؤهل تربوي	2.76	0.099	0.921
	غير حاصل على مؤهل تربوي	2.75		
6- متابعة القرار بعد اتخاذه	حاصل على مؤهل تربوي	2.85	0.560	0.578
	غير حاصل على مؤهل تربوي	2.81		
القدرة على اتخاذ القرار ككل	حاصل على مؤهل تربوي	2.81	0.520	0.603
	غير حاصل على مؤهل تربوي	2.78		

ويتبين من الجدول رقم (22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع مجالات القدرة على اتخاذ القرار وعلى اتخاذ القرار ككل تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

ملخص لأهم نتائج الدراسة:

أولاً: من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول يتبين أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء هو النمط الذي يميل نحو بعد الاهتمام بالفرد، حيث أشارت النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة إلى أن (65.8%) من مديري ومديرات المدارس يميلون نحو بعد الاهتمام بالفرد، وأن (34.2%) منهم يميلون نحو بعد الاهتمام بالنظام الرسمي.

ثانياً: من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني تبين من نتائج اختبار (كاي)^2 Chi-Square أنه لا يوجد اختلاف يعتد به إحصائياً بين وجهات نظر المديرين والمديرات من جهة والمعلمين والمعلمات من جهة ثانية للأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء.

ثالثاً: من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث تبين أن المتوسط الحسابي لتقدير المديرين والمديرات لقدرتهم على اتخاذ القرار كان متوسطاً (2.95)، كما أن تقدير المعلمين والمعلمات لقدرة مديريهم ومديراتهم على اتخاذ القرار كان متوسطاً أيضاً (2.73) وأقل من تقدير المديرين لأنفسهم، كما أن تقدير أفراد العينة ككل لقدرة مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء على اتخاذ القرار كان متوسطاً وبنسبة (2.79).

رابعاً: من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع تبين من خلال تحليل التباين الثنائي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لصالح المديرين والمديرات،

أي أن تقديرات عينة المديرين والمديرات لقدرتهم على اتخاذ القرار كانت أعلى من تقديرات عينة المعلمين والمعلمات.

خامساً: من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس تبين أن المتوسطات الحسابية لجميع مجالات القدرة على اتخاذ القرار منفردة ومجتمعة كانت أعلى مع بعد الاهتمام بالفرد عنها مع بعد الاهتمام بالنظام الرسمي، وتبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لصالح بعد الاهتمام بالفرد.

سادساً: من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال السادس يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لتقدير أفراد العينة للنمط القيادي السائد تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي ،الخبرة في التعليم ، والمؤهل التربوي.

سابعاً: من خلال استعراض النتائج المتعلقة بالسؤال السابع يتبين :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار في جميع المجالات تعزى لمتغير الجنس، باستثناء مجال التردد في اتخاذ القرار ولصالح الإناث.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار في جميع المجالات تعزى لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجال " أسلوب اتخاذ القرار" حيث تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين فئة مؤهل(دون الجامعي) وفئة مؤهل (البكالوريوس) ولصالح فئة (دون الجامعي).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ لتقدير أفراد العينة " للقدرة على اتخاذ ككل " تعزى لمتغير الخبرة في التعليم ولصالح الأفراد ذوي الخبرة (أكثر من 10) سنوات ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في مجال " أسلوب اتخاذ القرار " ومجال " التفكير في عواقب اتخاذ القرار" تعزى لمتغير الخبرة في التعليم ولصالح الأفراد ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ للقدرة على اتخاذ القرار تعزى للمؤهل التربوي، رغم أن النتائج أظهرت أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة ممن يحملون مؤهلاً تربوياً كانت أعلى ممن لا يحملون مؤهلاً تربوياً لقدرة مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء على اتخاذ القرار.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يشتمل هذا الفصل على مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة والتوصيات التي يقترحها الباحث في ضوء النتائج. فقد أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية التي تم استعراضها حسب تسلسل ورود أسئلتها:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول وهو:

" **ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء من وجهة نظرهم ونظر المعلمين؟** "

أظهرت نتائج هذا السؤال أن (65.8%) من عينة الدراسة أظهروا أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء يميل نحو بعد الاهتمام بالفرد، بينما أظهر (34.2%) منهم أن النمط القيادي لدى مديري ومديرات هذه المدارس يميل نحو بعد الاهتمام بالنظام الرسمي، وهذا يبين أن النمط القيادي الذي يميل نحو بعد الاهتمام بالفرد هو النمط القيادي السائد.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن المديرين والمعلمين قد بدأوا يدركون طبيعة التوجه اللامركزي في العمل الذي تسعى إليه الإدارة التربوية الأردنية والذي يعكس تأثيره على القيادة الإدارية المدرسية، الأمر الذي أضحى جلياً من خلال الصلاحيات الممنوحة لمديري ومديرات المدارس في إدارة وقيادة مدارسهم، مما أدى إلى ممارسة بعض الأدوار القيادية من قبل المديرين بما يمكنهم من اتخاذ قرارات ذات شأن في عملياتهم لا يرجعون فيها للمواقع الإدارية الأعلى منهم، بعد ما كان يغلب على الدور الذي يقوم به مديرو ومديرات المدارس تنفيذ الأعمال

من موقعهم الإداري وليس القيادي. لذا، فإنه ومن المتوقع ومن خلال التوجه نحو اللامركزية والصلاحيات المخولة لمدير المدرسة، أن يكون قد زاد الاهتمام بالمعلمين والعاملين كأفراد بينهم فروقات ولهم حاجات واهتمامات وميول واتجاهات، وهذا قد يزيد من رضا العاملين ويدفع إلى تعاونهم ويستثير هممهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

وبصفة عامة فإن نتائج هذا السؤال تتفق مع نتائج الدراسات التالية:

1- تتفق في الاتجاه مع نتائج دراسة الشلالفة (1993) التي توصلت إلى أن (82 %) من المديرين والمديرات أظهروا ميلا في إدراكهم نحو نمط القيادة التي تهتم بالفرد، وأن (18 %) من المديرين والمديرات أظهروا ميلا في إدراكهم نحو نمط القيادة التي تهتم بالنظام الرسمي.

2- وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة بيستا (Bista, 1994) في أن أكثر الأنماط القيادية شيوعا هو النمط الإنساني، وأن معظم الوظائف الإدارية في المدرسة تتطلب تركيزاً على الفرد الإنسان.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني وهو:

" **هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعا لاختلاف وجهات النظر بين المديرين والمديرات من جهة وبين المعلمين والمعلمات من جهة ثانية؟** "

أظهرت نتائج هذا السؤال أن تقييم المديرين لأنفسهم على بعد الاهتمام بالفرد جاء بمتوسط حسابي (75.9%) مقارنة بتقييم المعلمين لمديريهم على نفس البعد والذي جاء بمتوسط أقل (62.4 %)، وأن قيمة المتوسط الحسابي لتقييم المديرين لأنفسهم على بعد الاهتمام

بالنظام الرسمي هي (24.1%) مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لتقييم المعلمين لمديريهم على هذا البعد (37.6%). ورغم هذا الاختلاف في المتوسطات فقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال اختبار (كاي^2) Chi-square عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات النظر بين المديرين والمديرات من جهة والمعلمين والمعلمات من جهة ثانية في إدراكهم للأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء. وقد يعود ذلك إلى واقع الممارسات والسلوكات الفعلية التي يقوم بها كل من المديرين والمديرات في مدارسهم باهتمامهم بالفرد الإنسان (كما ظهر في نتيجة الإجابة على السؤال الأول) من منطلق حاجاته وميوله واتجاهاته وخلفيته الاجتماعية، هذه السلوكات التي قد تكون جلية من خلال تعاملهم اليومي مع المعلمين في المدرسة الأمر الذي أدى إلى إدراك المعلمين لهذه السلوكات عند مديريهم ومحاولة تقديرها على حقيقتها.

وقد اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الشلالفة (1993) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك المديرين لنمطهم القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط في المدارس الثانوية. وقد يعود سبب الاختلاف إلى اختلاف الفترة الزمنية بين الدراستين مما أدى إلى اختلاف التقدير لنفس الموضوع بعد مرور اثنتي عشر سنة وما جرى خلالها من تغيير في الممارسات القيادية المدرسية.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤال الثالث وهو:

" ما مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء من وجهة نظرهم ونظر المعلمين؟ "

أظهرت نتائج هذا السؤال أن المتوسط الحسابي لتقدير المديرين والمديرات لقدرتهم على اتخاذ القرار كان متوسطاً (2.95 درجة من 4.00 درجات)، كما أن تقدير المعلمين والمعلمات

لقدرة مديريهم ومديراتهم على اتخاذ القرار كان متوسطاً أيضاً لكنه أقل مـــن متوســـط تقـــدير المديرين والمديرات لقدرتهم (2.73)، كما كان تقدير أفراد العينة ككل لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار متوسطاً (2.79).

وقد يعود هذا المستوى المتوسط للقدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المدارس إلى نقص التدريب في مجال عمليات ومهارات اتخاذ القرار.

وبصفة عامة فان نتائج هذا السؤال تتفق مع نتائج الدراسات التالية:

1- تتفق جزئيا مع نتائج دراسة الخوالدة (2002) في أن نسبة ممارسة صنع القرار فـــي مجالات العمل الإداري التربوي حسب تقديرات مديرات المدارس متوسطة.

2- وتتفق أيضاً جزئيا مع نتائج دراسة الكدراوي (2003) في أن نسبة امـــتلاك مـــديري المدارس للقدرات القيادية ومنها اتخاذ القـــرار بلغـــت (45.37) وبدرجـــة متوســـطة، وبترتيب بلغ الرابع من بين مجالات القدرات القيادية الست الواردة في دراستها.

رابعا : مناقشة نتائج السؤال الرابع وهو:

" **هل تختلف القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري ومديرات المـــدارس الثانويـــة الأكاديميـــة الحكومية في محافظة البلقاء تبعا لاختلاف وجهات النظر بين المديرين والمديرات من جهـــة وبين المعلمين والمعلمات من جهة ثانية؟** "

أظهرت نتائج هذا السؤال أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـــد مـــستوى الدلالـــة ($0.05 \geq \alpha$) لتقدير أفراد العينة من المديرين والمديرات، والمعلمين والمعلمات لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار ولصالح عينة المديرين والمديرات.

وقد يكون ذلك نتيجة طبيعية في تقييم المديرين والمديرات لأنفسهم، حيث يقيمون قدرتهم على اتخاذ القرار بدرجة أعلى مما يقدرها المعلمون والمعلمات. فتقييم المديرين لأنفسهم يتجـه عادة إلى المثالية والى إعطاء درجة مرتفعة لأنفسهم، مقارنة بتقييم المعلمين لمديريهم والذي قد يكون عائدا إلى بعض الحاجات غير الملباة لديهم في عملهم. وقد تكون هذه الفروق ناتجة عن ضعف التواصل والتغذية الراجعة بين الإدارة والمعلمين، أو إلى احتمال عدم إشراك المعلمـين في عملية اتخاذ القرارات المدرسية أو اتباع الأسلوب العلمي في التحضير لاتخاذ القرارات من قبل المديرين. وقد تكون هذه الفروقات التي جاءت لصالح المديرين والمديرات ناتجة عن عدم وجود معرفة تخصصية ومتابعة للعمل الإداري والقيادي من قبل المعلمين مقارنـة بالمـديرين والمديرات بحكم المركز الوظيفي وأعبائه بالنسبة للمديرين والمديرات الذي يتطلب منهم اتخـاذ قرارات مختلفة على مدار يوم العمل دون متابعة أو علم المعلمين والمعلمات المنشغلين بعملهـم كمدرسين وما تحتاجه مهنتهم من جهد وانشغال للقيام بالمهام التدريسية والتحـضير والتخطـيط وغيرها. أو قد تكون ناتجة من حقيقة أن معظم قرارات المديرين والمديرات تتعلق بـالمعلمين والمعلمات وتؤثر عليهم، لذلك فهم أدرى بحقيقتها وملاءمتها وإيجابياتها وسلبياتها.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال الخامس وهو:

" ما علاقة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومـديرات المـدارس الثانويـة الأكاديميـة الحكومية في محافظة البلقاء بقدرتهم على اتخاذ القرار من وجهة نظر عينتي الدراسة؟ "

أظهرت نتائج هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة من المديرين والمديرات، والمعلمين والمعلمات لجميع مجالات القدرة على اتخاذ القرار منفردة ومجتمعة كانت أعلى مع النمط القيادي الخاص ببعد الاهتمام بالفرد عنها مع النمط القيادي

الخاص ببعد الاهتمام بالنظام الرسمي. كما أظهرت النتائج بالنسبة لهذا السؤال وحسب ما يوضحه الجدول رقم (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ ولصالح بعد الاهتمام بالفرد.

بناءً على ما سبق، يتبين أن مستوى القدرة على اتخاذ القرار لدى مـديري ومـديرات المدارس يكون مرتفعاً إذا ما كان نمط المدير القيادي هو الاهتمام بالفرد، بعكس مستوى قدرته حين اهتمامه بالنظام الرسمي. وباعتبار أن " اتخاذ القرار هو أفضل تعبير لسلوك القائد ونمطه القيادي" كما يقول زيارة (2000، 212)، فإن النتيجة تؤكد أن القائد الذي يميل نمطـه القيـادي نحو الاهتمام بالفرد ويكون اهتمامه مركزاً نحو المعلمين، يشركهم في تحديد الأهداف وصـنع القرارات المرتبطة بالعمليات داخل المدرسة، ويعمل على أن تسود الثقة والاحترام المتبادل بين المدير والمعلم، الأمر الذي من شأنه زيادة الرضا لدى العاملين وشعورهم بالمسؤولية نحو إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف، ورغبتهم بأن تسود العلاقات الإنسانية داخل المدرسة، كل ذلك مـن شأنه أن يؤدي إلى تفعيل عملية اتخاذ القرارات بالمشاركة وبالطريقـة الـصحيحة، وبالتـالي الحصول على أفضل النتائج المتوخاة، مما يجعل هذا المدير القائد أقدر على اتخاذ القرارات.

سادساَ: مناقشة نتائج السؤال السادس وهو:

" **هل تختلف الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟** "

أظهرت نتائج هذا السؤال أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) لتقدير أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي السائد تعزى لمتغير الجنس، المؤهـل العلمي، الخبرة في التعليم، و المؤهل التربوي.

وقد يعود عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية هامة لتقدير أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي السائد تعزى لمتغير الجنس إلى أن كل من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات لديهم نفس المهام والواجبات إلى حد كبير ويعانون المشاكل والهموم نفسها ويعملون في ظروف متقاربة، وبالتالي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير الذكور والإناث للنمط القيادي السائد.

وقد تفسر نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي السائد تعزى للمؤهل العلمي إلى أن الأفراد حملة المؤهلات العلمية المختلفة يقومون بنفس الأعمال والواجبات وعليهم نفس الأعباء ويتشاطرون نفس الهموم، بحكم أن العمل في المدرسة موحد لجميع فئات المؤهل العلمي. فالنمط القيادي السائد، كما أظهرت نتائج السؤال الأول، هو النمط الذي يميل نحو بعد الاهتمام بالفرد وقد كان هذا النمط جلياً وواضحاً ومكشوفاً لكافة أفراد العينة بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

أما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي السائد حسب الخبرة في التعليم فقد يعزى إلى أن الحكم على نمط القيادة لا يحتاج لفترة طويلة لتبلوره وتشكله.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي السائد حسب متغير المؤهل التربوي فقد يعود إلى عدم وجود تمايز في العمل بين حملة المؤهل التربوي وبين من لا يحملونه فهم يقومون بنفس الأعمال والواجبات وعليهم نفس الأعباء ويواجهون نفس المشاكل ويعيشون في نفس البيئة بغض النظر عن مؤهلهم التربوي. وقد تعود أيضاً إلى ضعف فعالية أو بنية برامج التأهيل التربوي في عدم توجهها بالشكل الكافي نحو الميدان في برامجها التدريبية المتعلقة بالأنماط القيادية لعدم تأثيرها في إدراك وتمييز أفراد

العينة للنمط القيادي السائد من حملة المؤهل التربوي بالشكل المرجو وبطريقة مختلفة عمن لا يحملونه.

وبصفة عامة فإن نتائج هذا السؤال تتفق مع نتائج الدراسات التالية:

1- تتفق مع دراسة الشلالفة (1993) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك المديرين والمعلمين لنمط القيادة لدى المديرين والمديرات تعزى إلى الجنس، والمؤهل المسلكي (التربوي).

2- تتفق جزئياً مع دراسة شقير (1999) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس النمط القيادي تعزى إلى متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة العملية.

3- اتفقت مع دراسة حسين (1999) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الأساليب القيادية للمديرين تعزى إلى المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، والجنس.

4- اتفقت مع دراسة العياصرة (2003) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، واختلفت معها في وجود فروق ذات دلالة إحصائية للنمط القيادي السائد تعزى للجنس، والخبرة.

سابعاً: مناقشة نتائج السؤال السابع وهو:

" هل تختلف القدرة على اتخاذ القرار عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم، والمؤهل التربوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟ "

فحسب متغير الجنس أظهرت نتائج هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لخمس من مجالات القدرة على اتخاذ القرار كانت أعلى عند الإناث منها عند الذكور وهي المجالات التالية:

المجال الأول: "جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه"

المجال الثاني: "التردد في اتخاذ القرار"

المجال الثالث: "أسلوب اتخاذ القرار"

المجال الخامس: "التفكير في عواقب اتخاذ القرار"

المجال السادس: "متابعة القرار بعد اتخاذه"

ونفس الأمر انطبق على "القدرة على اتخاذ القرار ككل"، بينما كانت المتوسطات متساوية عند الجنسين في المجال الرابع "تعارض القرار مع المصلحة الشخصية". كما أظهرت النتائج من خلال قيمة (ت) ومستوى الدلالة الإحصائية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار فيما يخص جميع المجالات المحددة وكذلك "القدرة على اتخاذ القرار ككل" باستثناء المجال الثاني "التردد في اتخاذ القرار" الذي ظهرت فيه فروق ذات دلالة إحصائية كانت لصالح الإناث. حيث يمكن أن تعزى نتائج هذه الفروق إلى أن الإداريات التربويات يحاولن إبراز كفاءتهن الإدارية بصورة أفضل، إذ تعتبر المرأة (في مجتمعنا) أن مهنة التعليم أفضل مهنة لها كأنثى وأنها تجد نفسها فيها أكثر من الأعمال الأخرى. ومن خلال ذلك فقد لا تعزو الإناث أسباب النجاح إلى فوارق في الجنس بل إلى القدرة والجهد وطبيعة العمل ومنها القدرة على اتخاذ القرارات وعدم التردد في اتخاذه حين الحاجة.

وقد تعزى نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) للقدرة على اتخاذ القرار في خمس من مجالاته وفي " القدرة على اتخاذ القرار ككل " حسب

الجنس، إلى أن معظم القرارات المتخذة في المدرسة قد تكون قرارات روتينيـة ومتكـررة وأن القرارات الكبيرة التي تؤثر في العمل الإداري والعملية التعليمية التعلمية في المدارس بـشكل عام تصنع في المستوى الأعلى من الهرم الوظيفي الإداري والمتمثل بوزارة التربيـة والتعلـيم والإدارات المتوسطة المتمثلة بمديريات التربية والتعليم. بالتالي قد يجد المديرون والمـديرات أنفسهم شبه مقيدين من حيث اتخاذهم لقرارات تجديدية وإبداعية كبيرة في المدرسة وأنه لـيس لدى المديرين والمديرات خيارات حقيقية لقرارات تحتاج إلى التفكير وبذل الجهد الذي ربما يميز بين المديرين والمديرات.

كما بينت نتائج هذا السؤال أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى ($\alpha \leq$ 0.05) لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار تعزى لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجال "أسلوب اتخاذ القرار" حيث تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مؤهل (دون الجامعي) ومؤهل (البكالوريوس) ولصالح (دون الجامعي).

ومن المنطقي أن المؤهل العلمي يساعد على خلق وتطوير القدرة على اتخاذ القرار من حيث أنه يوفر للمدير أو المديرة – كقادة إداريين في مدارسهم– خلفية نظرية ينطلقون منها نحو توسع آفاقهم وتمنحهم بدائل أكثر. ولكن عدم اختلاف هذه القدرة بـاختلاف مـستوى المؤهـل العلمي قد تعزى إلى أنه لا يوجد فرق كبير بين هذه المؤهلات في توفير الخلفية النظرية واتساع الآفاق والبدائل السابقة الذكر بالنسبة لمتخذ القرار، بالإضافة إلى أن القدرة على اتخاذ القرار قد تتأثر بعوامل وظروف أخرى كالذكاء الشخصي والتنشئة الاجتماعية والخبرات الحياتية والتي قد تكون أكثر تأثيراً في هذا الصدد من الحصول على مؤهل علمي عال.

أما فيما يخص وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجال "أسلوب اتخاذ القرار" بين مؤهل (دون الجامعي) ومؤهل (البكالوريوس) والذي جاء لصالح (دون الجامعي) فقد تعزى هذه النتيجة

إلى أن الأفراد حملة مؤهل (دون الجامعي) قد يكونون أكثر خبرة وبالتالي قد شهدوا وعملوا مع أكثر من مدير/مديرة وبالتالي كانوا أميز في تقديرهم " لأسلوب اتخاذ القرار" من حملة مؤهل البكالوريوس. كما يمكن أن نعتبر أن الأفراد من حملة مؤهل دون الجامعي أكثر شجاعة على أسلوب اتخاذ القرار من حملة مؤهل الجامعي لأن الثاني يفكر أكثر من الأول في اتخاذ القرار.

كما بينت نتائج هذا السؤال انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتقدير أفراد عينة الدراسة للقدرة على اتخاذ القرار تعزى لمتغير الخبرة في التعليم ولصالح الأفراد ذوي الخبرة (أكثر من 10) سنوات، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال " أسلوب اتخاذ القرار" ومجال "التفكير في عواقب اتخاذ القرار" تعزى لمتغير الخبرة في التعليم ولصالح الأفراد ذوي الخبرة (أكثر من 10) سنوات أيضا.

وقد تعتبر هذه النتيجة غير مستغربة بحكم أن الخبرة التعليمية للشخص تطور مقدرته على التعليم وما يتعلق به من إتباع استراتيجيات تعليمية وتقنية وإدارية. كذلك فإنه من المفروض أنه كلما زادت خبرة المدير في الإدارة كان أكثر قدرة على اتخاذ القرار. ويتضح ذلك من خلال الفروق في المتوسطات والتي جاءت لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10) سنوات لمجالي "أسلوب اتخاذ القرار" و "التفكير في عواقب اتخاذ القرار" واللذان هما بحاجة إلى خبرة طويلة لتمييزهما بصورة أكبر من ذوي الخبرة (1−5) و (6−10) سنوات.

كما بينت نتائج هذا السؤال أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للقدرة على اتخاذ القرار تعزى للمؤهل التربوي، رغم أنه تبين بأن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة ممن يحملون مؤهلاً تربوياً لقدرة مديري ومديرات المدارس

الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء على اتخاذ القرار كانت أعلى ممن لا يحملـون مؤهلاً تربوياً.

وقد تفسر نتيجة ارتفاع متوسطات استجابة الأفراد الحاصلين على مؤهل تربوي عنـه ممن لا يحملونه إلى أن الحاصلين عليه لديهم معرفة أفضل نسبياً فيما هو مطلوب أداؤه وإنجازه من قائد المدرسة وكيفية تحقيقه بكفاءة وفاعلية، بيد أن عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية هامة بين الحاصلين على مؤهل تربوي وغير الحاصلين عليه في تقـديرهم لقـدرة المـديرين والمديرات على اتخاذ القرار قد تعزى إلى أن المديرين والمديرات وكذلك المعلمين والمعلمـات في المدارس يقومون تقريباً بنفس الأعمال والواجبات وعليهم نفس الأعباء ويواجهـون نفـس المشاكل ويعيشون في نفس البيئة إلى حد كبير بغض النظر عن مؤهلهم التربوي.

وبصفة عامة فإن نتائج هذا السؤال تتفق مع نتائج دراسة بطاح والسعود (1997) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$) لقـدرة مديري ومديرات مدارس محافظة الكرك على اتخاذ القرار تعود إلى عامل الجـنس، المؤهـل العلمي، وتختلف عنها فيما يخص عاملي الخبرة التعليمية، والخبرة الإدارية.

كما تتفق نتائج هذا السؤال وبصورة غير مباشرة مع دراسة التوم (1986) والتي بينت عـدم وجود أثر للجنس في علاقة المشاركة في اتخاذ القرار.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- إعطاء مديري ومديرات المدارس مزيداً من الصلاحيات التي تتناسب وحجم المسؤوليات الملقاة على عاتقهم والتي قد تؤدي إلى إحداث الانسجام في نمطهم القيادي وتزيد من قدرتهم على اتخاذ القرار السليم.

2- ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بعقد الورشات التدريبية لمديري ومديرات المدارس حول عمليات اتخاذ القرار ومراحله لزيادة قدرتهم على التعامل معها.

3- توعية المعلمين بحيثيات العمل الإداري بالإضافة إلى تخصصاتهم الأكاديمية.

4- ضرورة توعية مديري ومديرات المدارس بأهمية إشراك المعلمين بعمليات اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل داخل المدرسة.

5- دعوة الباحثين للقيام بدراسات ميدانية أخرى عن الأنماط القيادية وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار بمختلف عناصر العملية التربوية ومستوياتها وعن أثر العوامل الشخصية والاجتماعية الأخرى التي قد تكون ذات أثر على أنماط المديرين والمديرات القيادية وأبعادها وعلى قدرتهم على اتخاذ القرار.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد. (1985). **نحو تطوير الإدارة المدرسية.** القاهرة: دار المطبوعات الجديدة، مصر.

أحمد، أحمد. (1991). التعرف على أهم الأدوار وأنماط النشاط التي يقوم بها ناظر المدرسة الابتدائية: دارسة ميدانية، في: أحمد، أحمد (محرر). (1990). **نحو تطوير الإدارة المدرسية،** القاهرة: دار المطبوعات الجديدة،.

أحمد، إبراهيم. (1998). **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية.** القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

البدري، طارق. (2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية.** عمان: دار الفكر: الأردن.

بستان، أحمد، وطه حسن. (1983). **مدخل إلى الإدارة التربوية.** دار القلم: الكويت.

بطاح، احمد وراتب السعود. (1997). قدرة مديري المدارس في محافظة الكرك على اتخاذ القرار. *دراسات ، 24، 134-143*

التوم، عبد اللطيف. (1986). **العلاقة بين أنماط القيادة في مستوى الإدارة التربوية المتوسطة وبين مشاركة مديري المدارس الثانوية والإلزامية الحكومية في الأردن في صنع القرارات التربوية.** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الأشهب، عائدة. (2001). **درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في مدارس القدس في اتخاذ القرار وعلاقته في الانتماء لمهنة التعليم**، رسالة ماجستير،جامعة القدس، فلسطين.

الأغبري، عبدالصمد. (2003). تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات في الأنماط القيادية لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية – المملكة العربية السعودية، ***المجلة التربوية***– *جامعة الكويت*، 66، 17–34.

جبيشي، عادل. (1998). **تقويم عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بمدينة عدن، من وجهة نظر المديرين والهيئة التعليمية.** رسالة ماجستير، جامعة عدن، عدن.

حسين، خضراء. (1999). **أثر الأساليب القيادية للمدراء على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي بمدينة عدن من منظور النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد، ونظرية هيرزبيرج للدافعية.** رسالة ماجستير، جامعة عدن، عدن، اليمن.

حمود، خضير، وخليل الشماع. (2002). **نظرية المنظمة.** عمان: دار المسيرة، الأردن.

الخوالدة، سليمان. (2002). **مستوى ممارسة عملية اتخاذ القرار الإداري المبني على الأسلوب العلمي لدى مديرات المدارس الأساسية في مديرية تربية عمـــان الأولى.** رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

الدجاني، سهيلة. (1988). **العلاقة بين أبعاد المناخ التنظيمي وبين مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار بكليات المجتمع الأردني.** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الدهان، أميمة، وزياد رمضان، وفؤاد سالم، ومحسن مخامرة. (2003). **المفاهيم الإدارية الحديثة.** عمان: مركز الكتب الأردني، الأردن.

دواني، كمال، وعيد ديراني. (1984). العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن. ***دراسات*، الجامعة الأردنية**، 3، 109–137.

زكريا، إبراهيم. (1997). **مشكلات فلسفية.** القاهرة: دار مصر للطباعة، مصر.

زويلف، مهدي، ومحمد القريوتي. (1984). **مبادئ الإدارة: نظريات ووظائف.** عمان: دار البشير، الأردن.

زيارة، فريد. (2000). **إدارة الأعمال الأصول والمبادئ ، مدخل وظائف المدير**، عمان: دار الشعب، الأردن.

سباعنه، شوكت. (2000). **الثقة بالنفس والنمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

السعود، راتب. (2002). **الإشراف التربوي: اتجاهات حديثة.** عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية، الأردن.

السعيدي، محمد. (1998). **النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم.** رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

السفلان، علي. (1984). العوامل المؤثرة على نجاح صنع القرار. ***الإدارة***، 2، 217–249

سلام، عبد الحميد. (1985). واقع عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل التربوي على مستوى المدرسة وما ينبغي أن تكون عليه من وجهة نظر المعلم. ***مجلة مركز البحوث التربوية***، 16، 133–274.

سلامه، كايد. (1989). أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية: دراسة ميدانية. ***أبحاث اليرموك.*** 108، 151– 189.

السلمي، علي. (1989). القيادة الإدارية. ***مجلة عالم الفكر***، 30، 2–27.

شاويش، محمد. (2000). **الأنماط القيادية السائدة لمديري المدارس الخاصة في محافظتي اربد والزرقاء كما يراها المعلمون والمديرون.** رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

شقير ، سيري. (1999). **إدراك المعلمين للنمط القيادي لمديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**، رسالة ماجستير، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الشلالفه، شاكر. (1993). **العلاقة بين إدراك المدير لنمطه القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط وأثر هذه العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين وذلك في المدارس**

الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديريتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشوا، أحمد. (1998). **الأنماط الإشرافية التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية والثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

صبحي، محمد. (1994). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.** القاهرة: دار النهضة العربية، مصر.

الطبيب، أحمد. (1999). **الإدارة التعليمية وأصولها وتطبيقاتها المعاصرة.** الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، مصر.

الطراونة، مدحت، وحيدر فريحات، ومحمد عبيدات، وعلي العلاونة. (1999). **أساسيات الإدارة ووظائف المنظمة.** الكرك: دار رند، الأردن.

الطويل، هاني. (1998). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي.** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع: الأردن.

الطويل، هاني. (1999). **الإدارة التعليمية: مفاهيم وآفاق.** عمان: دار وائل للنشر، الأردن.

الطيب، حسن. (1992). المديرين بين الوهم والحقيقة. *الإدارة العامة*، 78،103-131.

عباس، سهيلة. (2004). **القيادة الابتكارية والأداء المتميز: حقيبة تدريبية لتنمية الإبداع الإداري.** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

عبد الباقي، صلاح. (2002). **السلوك الفعال في المنظمات.** الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر، مصر.

عبد الحميد، صلاح. (1991). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر.** الرياض: دار المريخ، السعودية.

العبودي، محسن. (1998). **الإدارة العامة.** القاهرة: دار النهضة العربية، مصر.

العدوان، ياسر. (1997). القيادة الإدارية وتوجهاتها الحديثة. **ورقة عمل لبرنامج الإدارة العليا**، إربد، جامعة اليرموك، الأردن، 11-12 أيار، 1997.

عليمات، صالح. (1999). **أنماط القيادة التربوية وحرية المشاركة في اتخاذ القرارات – دراسة ومقارنه** – *كلية المعلمين العليا*، 1،17-19.

العمري، خالد. (2000). الموجه قائد للتغيير والتطوير التربوي. **المؤتمر الأول للتوجيه التربوي**، أبو ظبي، 2-3 نيسان، 2000.

العميان، محمد. (2002). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال.** عمان: دار وائل للنشر، الأردن.

عياصرة، علي. (2003). **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن.** رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عيد، فاتن. (2000). **علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية بلانشرد وهيرسي، بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى.** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القريوتي، محمد. (2000). **السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

قزاقزة، محمود. (1993). **نحو إدارة تربوية واعية.** بيروت: دار الفكر العربي، لبنان.

الكدراوي، ختام. (2003). **القدرات القيادية لمديري المدارس في مديرية تربية منطقة عمان الثالثة في الأردن.** رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

كنعان، نواف. (1983). **اتخاذ القرارات بين النظرية والتطبيق.** عمان: دار البشير، الأردن.

كنعان، نواف. (1998). **القيادة الإدارية.** عمان: مكتبة دار الثقافة، الأردن.

محمد، صبري. (1998). **القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الثانوية في العراق.** رسالة ماجستير، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

مرسي، محمد. (1977). **الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها.** القاهرة: عالم الكتب، مصر.

مصطفى، صلاح. (1986). **الإدارة التربوية: مفهومها –نظرياتها – وسائلها.** دبي: الإمارات العربية للنشر والتوزيع، الإمارات.

النابه، نجاة. (1992). **واقع عملية اتخاذ القرار الإداري على مستوى المدرسة في الإمارات العربية المتحدة.** رسالة ماجستير، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات.

نشوان، يعقوب. (1991). **الإدارة والإشراف التربوي.** دمشق: دار الفرقان للنشر والتوزيع، سوريا.

النوري، إبراهيم. (1997). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية وأثرها على عملية اتخاذ القرارات.** رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

المراجع الأجنبية

Bass, B. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership*. New York: Free Press.

Bista, M. (1994). Determinants and Effect of the Structural Human Resource Political and Symbolic Leadership Styles of School Principals. *Dissertation Abstract International*, 50, 3,769.

Boen, L. (1984). Principles of Management. *Dissertation Abstracts*, 40, 90.

Brennen, A. (2002). *Leadership Style. Educational Administration & Supervision.* Retrieved May 20, 2004, from http://www.soencouragement.org/leadership_styles.@htom.

Buchner, J. (1981). *Public Administrative Behavior*. New York: Macmillan.

Campbell, R., Corbally, J., & Nystrand, R. (1983). *Introduction to Educational Administration*. Boston. Allyn and Bacon.

Carven, F & Sergiovanni, T. (1974). *The New School Executive, A Theory of Administration*. New York: Dood, Mend and Company.

Cassel, R., & Standifer, T. (2000). Comparing The Leadership Development Between High School. Beginning College School Administration Students. *Education*, 120, 422-424.

Davis, K. (1957). *Human Relations in Business*. New York: Mcgraw – Hill Book Company.

Elmore, R. (2002). Hard Questions About Practice, *Educational Leadership*, 8, 22-25.

Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill Inc.

Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 8, 16-21.

Gallmaier, k. (1992). The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation. *ERIC Document Reproduction Service.* 27, ED 354591.

Griffiths, D. (1958). *Administrative Theory*. New York: Appleton Century Grofts.

Hersey, P., & Blanchard, B. (1988). *Management of Organizational behavior: Utilizing Human Resources Englewood Cliffs*, New Jersey: Prentice Hall.

Issac. R. (2001). Leadership and Motivation: The Effective Application of Expectancy Theory. *Journal of Management Issues*. 2, 212-227.

Kreinter, R., (1999). *Management*. 4th ed. Boston, Houghton Mifflin.

Ling, W. (2000). Chinese Implicit Leadership Theory. *Journal of Social Psychology*, 6, 729-735.

Owens, R. (1999). *Organizational Behavior in School*. N, Y: Prentice Hall.

Partly, D. (1992). A study of Middle Level Principals Involvement in Instructional Leadership. Doctoral Dissertation, Michigan State University. *DAI, 53, 1532-A.*

Penny, A. (1996). The Relationship Leadership Styles and Personality Types of Texas Element Administrators. *DAI.* 57, 1425.

Simon, H. (1951). *Administrative Behavior: A study of Decision – Making process in Administrative organization*. N.Y: The Macmillan Co. 154.

Simon, H. (1977). *The New Science of Management Decision*. New York: Prentice – Hall Inc.

Smith, C. (1995). *A study of Relationships, leadership styles, and student achievement*, ED.D. Thesis, Michigan: Wayne state university.

Terry, G. & Franklin, S. (1982). *Principles of Management*. Illinois: Home Wood, 159

Weiss, C. & Cambone, J. (1994). Principal Shared Decision Making, & School Reform. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 16, 287-301.

White, M. (1985). Teacher Participation in Secondary School Decision Making and its Relationship to the Perceived Leadership Style and

Effectiveness of Principals. *Dissertation Abstracts International, 46, 10.*

Yukl, G. (1981). *Leadership in Organization*. New Jersey: Prentice – Hall, Inc.

ملحق رقم (1)

الجامعة الهاشمية

كلية العلوم التربوية

قسم أصول التربية والإدارة

الأخوة والأخوات/ مديرو ومديرات ومعلمو ومعلمات المدارس الثانوية الأفاضل

تحية طيبة وبعد....

أضع بين أيديكم استبانة خاصة بالأنماط القيادية تهدف إلى التعرف على الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار، وذلك كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية. وبما أنني على ثقة من تكرمكم بالإجابة على فقرات الاستبانة بموضوعية، أرجو عدم ذكر اسمكم أو اسم المدرسة التي تعملون بها.

رجاء تكرمكم بوضع علامة (X) في المكان الذي ترونه مناسباً أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة.

والله ولي التوفيق

الباحث: هشام عدنان حجازين

<u>أولاً: المعلومات الأساسية:</u>

(1) الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

(2) المؤهل العلمي: ☐ دون الجامعي

☐ بكالوريوس

☐ ماجستير

☐ دكتوراه

(3) سنوات الخبرة: ☐ (1 – 5 سنوات)

☐ (6 – 10 سنوات)

(أكثر من 10 سنوات)

(4) المؤهل التربوي: حاصل على مؤهل تربوي (دبلوم تربية قبل أو بعد البكالوريوس)

نعم ☐ لا ☐

ثانياً: مقياس وصف السلوك القيادي لمدير المدرسة (L.B.D.Q)

فيما يلي فقرات تعتبر مؤشرات سلوكية تدل على النمط القيادي لدى المدير / المـــديرة يرجى قراءة كل فقرة بتمعن ومن ثم وضع إشارة (X) في المربع الدال على تقديرك الحقيقي لكل سلوك من سلوكات مدير / مديرة المدرسة:

رقم الفقرة	السؤال	دائماً	غالباً	نادراً	لا يحدث
1	يعمل المدير لصالح أسرة مدرسته				
2	يوضح اتجاهاته للمدرسين العاملين معه				
3	يعمل أشياء قليلة لكنها محببة لجذب العاملين معه من أسرة المدرسة				
4	يجرب الأفكار الجديدة مع أسرة المدرسة				
5	يعمل كقائد حقيقي للمعلمين والعاملين معه				
6	من السهل فهمه				
7	يحكم مدرسته بيد من حديد				
8	لديه متسع من الوقت لكي يسمع من كل العاملين معه				
9	ينتقد الأعمال الخاطئة				
10	يعطي ملاحظات إيجابية نحو التغيير				
11	يتكلم بطريقة غير قابلة للمناقشة				
12	غامض في سلوكه				
13	ينظر بعين المصلحة العامة لأسرة المدرسة				
14	يوزع بنفسه المعلمين والعاملين معه للقيام بالأعمال الفنية				
15	يتكلم بلسان مدرسته				
16	يعطي توقيتاً محدداً لإنجاز العمل				
17	يكتسب معايير محددة في مظهره وسلوكه الرسمي				

رقم الفقرة	السؤال	دائماً	غالباً	نادراً	لا يحدث
18	يرفض توضيح ما يقوم به من أعمال				
19	يحرص على توعية العاملين معه				
20	يتصرف بدون استشارة أسرة المدرسة				
رقم الفقرة	السؤال	دائماً	غالباً	نادراً	لا يحدث
21	يساند كل فرد من العاملين معه في تصرفاتهم وأعمالهم أمام الآخرين				
22	يؤكد على أهمية تحديد مواعيد للمقابلات				
23	يعامل جميع أعضاء أسرة المدرسة بالتساوي				
24	يشجع استخدام الأسلوب الرسمي في العمل				
25	يحصل على كل ما يطلبه من رؤسائه				
26	مستعد لإحداث التغيير				
27	يتأكد من أن دوره في المدرسة مفهوم من قبل العاملين معه				
28	المدير محبوب وصديق للجميع				
29	يطلب من أسرة مدرسته أن يتبعوا مخططاً من التعليمات والأوامر				
30	لا يستطيع محاسبة الأفراد العاملين معه				
31	يشعر الأفراد العاملين معه بالراحة التامة حين يتحدثون معه				
32	يجعل العاملين معه يعرفون ما يتوقع من كل منهم				
33	يبدي اقتراحات ويأخذ بها عند التنفيذ				
34	يرى أن أفراد أسرة المدرسة يبذلون أقصى طاقة عندما يعملون				
35	يسمح للآخرين العاملين معه بأن يأخذوا أدواراً قيادية				
36	يدع رؤساءه يعملون لأجل خدمة المدرسة				
37	يأخذ موافقة مجلس المعلمين في المدرسة في الأمور الهامة قبل أن يستمر في إنجاز الأعمال				
38	يشعر بارتباط جميع العاملين معه وبتنظيمهم وتكاملهم				
39	يجدُ في جعل جميع العاملين معه فريقاً واحداً عند العمل				

ملحق رقم(2)

ثالثاً: مقياس القدرة على اتخاذ القرار:

فيما يلي فقرات تعتبر مؤشرات سلوكية تدل على قدرة المدير / المديرة على اتخاذ القرار يرجى قراءة كل فقرة بتمعن ومن ثم وضع إشارة (X) في المربع الدال على تقديرك الحقيقي لكل مؤشر من مؤشرات سلوكات مدير / مديرة مدرستك:

رقم الفقرة	السؤال	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
1	يقوم المدير بجمع المعلومات عن المشكلة التي تحتاج إلى اتخاذ قرار بشأنها.				
2	يتردد في اتخاذ القرار إذا ما واجهته مشكلة غير اعتيادية				
3	يتجنب اتخاذ قرارات في المواقف الحرجة والطارئة.				
4	يقوم باستشارة مرؤوسيه قبل اتخاذ القرارات.				
5	يطلب من كافة العاملين المشاركة في صنع القرارات.				
6	يفوض معظم صلاحياته في اتخاذ القرار للمساعدين في الإدارة والعاملين معه.				
7	يحرص على اتخاذ القرارات بالإجماع.				
8	يتخذ قرارات تلبي حاجاته المعنوية.				
9	يتجنب اتخاذ القرارات التي يتطلب تطبيقها العمل خارج أوقات الدوام الرسمي.				
10	يتخذ قرارات تلبي حاجات العاملين المعنوية.				
11	يدعو لاجتماع لمناقشة القرار الذي اتخذه.				
12	يقيِم فاعلية القرار المتخذ في معالجة المشكلة بعد اتخاذه وتطبيقه على ارض الواقع.				
13	يطلب من العاملين في المدرسة جمع معلومات عن				

	المشكلة التي تحتاج إلى اتخاذ قرار بشأنها.				
14	يتخذ القرار بصورة فورية عند وقوع مشكلة ما.				
15	ينفرد في اتخاذ القرارات.				
16	يتخذ القرارات طبقاً للخطة الاستراتيجية للمدرسة وفي إطارها.				

رقم الفقرة	السؤال	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
17	يحد من صلاحية الإداريين في المدرسة في اتخاذ القرارات.				
18	يفاجئ العاملين في القرارات التي يتخذها.				
19	يتخذ قرارات تلبي حاجاته المادية.				
20	يصر على رأيه حتى لو عارضه الجميع.				
21	يتخذ قرارات تحث على التنافس الحر والنزيه.				
22	يتخذ قرارات تلبي حاجات العاملين المادية.				
23	يبرر سبب اتخاذه للقرار للعاملين معه.				
24	يتابع عملية تنفيذ القرارات بعد اتخاذها.				
25	يدعو لاجتماع تمهيدي لدراسة المشكلة المراد اتخاذ قرار بشأنها.				
26	يعدل على القرار قبل اتخاذه إذا تبين ما يدعو لذلك.				
27	يتيح الفرصة للحوار قبل اتخاذ القرار.				
28	يشارك العاملين معه في التخطيط لصنع القرارات.				
29	يعطي قدراً ملائماً من الصلاحيات لمن يفوضه السلطة في أمر ما.				
30	يتخذ القرار حتى لو هدد منصبه الوظيفي.				
31	يشجع على النقد وإبداء الرأي أثناء اجتماعات صنع القرارات.				
32	يحاول اتخاذ قرارات لا تفضي إلى مشاكل أو نزاعات بين المرؤوسين.				
33	يعدل من القرار المتخذ إذا ظهر هنالك بعض جوانب				

	الضعف به أثناء عملية التطبيق.				
34	يراعي قدرات الأفراد عند توزيع المهام والواجبات.				
35	يعتمد الأسلوب العلمي في التحضير لاتخاذ القرارات.				
36	يعطي الحرية للمرؤوسين لإبداء الرأي والنقد قبل اتخاذ القرار.				

رقم الفقرة	السؤال	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً
37	يبتعد عن إعطاء رأيه بشكل محدد وقطعي.				
38	يتخذ القرار حتى لو تطلب منه ذلك بقاءه في المدرسة بعد وقت الدوام الرسمي.				
39	يتيح الفرصة للحوار فيما يتخذه من قرارات.				
40	يحرص على تطبيق كافة القرارات المتخذة.				
41	يقضي وقتاً مناسباً في التفكير قبل اتخاذ القرار.				
42	يصنع قراراته بأسلوب الأمر والنهي للعاملين معه.				
43	يركز على اتخاذ قرارات تحظى بقبول و رضا الجميع.				
44	يهتم بظروف العاملين وأحوالهم الاجتماعية عند اتخاذ القرارات.				
45	يترك عملية اتخاذ القرارات للمرؤوسين				

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الهاشمية **ملحق رقم (3)**

كلية العلوم التربوية

قسم أصول التربية والإدارة

استبانة التحكيم لآراء المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار

الفاضل الدكتور **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في محافظة البلقاء وعلاقتها بقدرتهم على اتخاذ القرار" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية. ورغبة منه في إيجاد الصدق المنطقي لفقرات الاستبانة واعتمادها لهذه الدراسة، فقد حرص الباحث على الاسترشاد بآرائكم السديدة، فتم اختياركم كعضو للتحكيم لما عرف عنكم من سعة اطلاع وخبرة ودراية. علماً بأن استبانة الأنماط القيادية التي سيتم استخدامها في هذه الدراسة أيضاً، قد تم اختبار صدقها وثباتها في دراسة سابقة.

يرجى التكرم بقراءة فقرات الاستبانة المرفقة، وإبداء ملاحظاتكم وآرائكم حول صحة فقراتها ومناسبتها لقياس آراء المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات " لقدرة المديرين والمديرات على اتخاذ القرار" في محافظة البلقاء، وكذلك مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وذلك بوضع إشارة (X) في المكان المناسب لانتماء الفقرة للمجال، وصلاحية صياغتها اللغوية، والتفضل بالتعديل أو الإضافة أو الحذف أينما رأيتم ذلك مناسباً. علماً بأن المقياس الذي سيستعمل لتحديد آراء عينة الدراسة سيتكون من أربع درجات (دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً).

ملاحظة: هنالك فراغ كاف في كل مجال للبنود التي ترون إضافتها.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير لتعاونكم

الباحث: هشام عدنان حجازين

الجامعة الهاشمية

الرقم المتسلسل	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	

المجال الأول: جمع المعلومات المتعلقة بالقرار المنوي اتخاذه

الرقم المتسلسل	الفقرة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	يقوم بجمع المعلومات عن المشكلة التي تحتاج إلى اتخاذ قرار بشأنها.					
2	يطلب من العاملين جمع معلومات عن المشكلة التي تحتاج إلى اتخاذ قرار بشأنها.					
3	يدعو لاجتماع تمهيدي لدراسة المشكلة وجمع المعلومات حولها.					
4	يعتمد الأسلوب العلمي في التحضير لاتخاذ القرارات.					
5						
6						
7						
8						

المجال الثاني: التردد في اتخاذ القرار

الرقم المتسلسل	الفقرة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	يعدل على القرار بعد اتخاذه إذا تبين ما يدعو لذلك.					
2	يتردد في اتخاذ القرار إذا ما واجهته مشكلة غير اعتيادية					
3	يتخذ القرار بصورة فورية عند وقوع مشكلة ما.					
4	يقضي وقتاً مناسباً قبل اتخاذ القرار.					
5	يبتعد عن إعطاء رأيه بشكل محدد وقطعي.					
6	يتجنب اتخاذ قرارات في المواقف الحرجة والطارئة.					
7						
8						
9						
10						

المجال الثالث: أسلوب اتخاذ القرار

الرقم المتسلسل	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	
1	يقوم باستشارة المقربين له قبل اتخاذ القرارات.					
2	ينفرد في اتخاذ القرارات ولا يشارك أحدا.					
3	يتيح الفرصة للحوار قبل اتخاذ القرار.					
4	يعطي الحرية لإبداء الرأي والنقد قبل اتخاذ القرار.					
5	يستخدم الارتجال في اتخاذ القرارات.					
6	يصنع قراراته بأسلوب الأمر والنهي للعاملين معه.					
7	يفاجئ العاملين في القرارات التي يتخذها.					
8	يتخذ القرارات طبقاً للخطة الاستراتيجية وفي إطارها.					
9	يطلب من كافة العاملين المشاركة في صنع القرارات.					
10	يشارك العاملين معه في التخطيط لصنع القرارات كافة.					
11	يحد من صلاحية الإداريين في المدرسة.					
12	لا يفوض أحد في اتخاذ القرارات.					
13	يفوض معظم صلاحياته في اتخاذ القرار للمساعدين في الإدارة والعاملين معه.					
14	يراعي قدرات الأفراد عند توزيع المهام والواجبات.					
15	يعطي قدراً ملائماً من الصلاحيات لمن يفوضه السلطة في أمر ما.					
16						
17						
18						

الرقم المتسلسل	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	

المجال الرابع: تعارض القرار مع المصلحة الشخصية

الرقم المتسلسل	الفقرة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	يتخذ قرارات تلبي حاجاته المعنوية والمادية.					
2	يتخذ القرار حتى لو تطلب منه ذلك بقاءه في المدرسة بعد وقت الدوام الرسمي.					
3	يتجنب اتخاذ قرارات قد تدفعه للعمل خارج أوقات الدوام الرسمي.					
4	يعمد إلى اتخاذ القرارات في حدود الموارد المادية المتاحة له.					
5						
6						
7						

المجال الخامس: التفكير في عواقب اتخاذ القرار

الرقم المتسلسل	الفقرة	منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	يتخذ قرارات تلبي حاجات العاملين معه، المادية والمعنوية.					
2	يعطي حرية النقد وإبداء الرأي أثناء اجتماعات صنع القرارات.					
3	لا يتيح الفرصة للحوار فيما اتخذه من قرار.					
4	يصر على رأيه حتى لو عارضه الجميع.					
5	يتخذ قرارات تحث على التنافس الحر والنزيه.					
6	لا يهتم بظروف العاملين وأحوالهم الاجتماعية عند اتخاذ القرارات.					
7	يركز على اتخاذ قرارات تحظى بقبول و رضى الجميع.					
8	يحاول اتخاذ قرارات لا تفضي إلى مشاكل أو نزاعات بين المرؤوسين.					
9						
10						

المجال السادس: متابعة القرار بعد اتخاذه

الرقم المتسلسل	الفقرة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة	
1	يدعو لاجتماع لمناقشة القرار الذي اتخذه.					
2	يبرر سبب اتخاذه للقرار للعاملين معه.					
3	لا يهتم بتوضيح أسباب اتخاذه للقرار للعاملين معه.					
4	يحرص على تطبيق كافة القرارات المتخذة.					
5	يتابع عملية تنفيذ القرارات بعد اتخاذها.					
6	يعدل من القرار المتخذ إذا ظهر هنالك بعض جوانب الضعف عملية التطبيق.					
7	يقيم فاعلية القرار المتخذ في معالجة المشكلة بعد اتخاذه وتطبيقه على ارض الواقع.					
8						
9						
10						

ملحق رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات استبانة القدرة على اتخاذ القرار

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يقوم المدير بجمع المعلومات عن المشكلة التي تحتاج إلى اتخاذ قرار بشأنها.	3.22	0.84
2	يتردد في اتخاذ القرار إذا ما واجهته مشكلة غير اعتيادية	3.01	0.85
3	يتجنب اتخاذ قرارات في المواقف الحرجة والطارئة.	2.77	1.03
4	يقوم باستشارة مرؤوسيه قبل اتخاذ القرارات.	2.66	1.03
5	يطلب من كافة العاملين المشاركة في صنع القرارات.	2.65	0.96
6	يفوض معظم صلاحياته في اتخاذ القرار للمساعدين في الإدارة والعاملين معه.	2.41	0.96
7	يحرص على اتخاذ القرارات بالإجماع.	2.72	0.99
8	يتخذ قرارات تلبي حاجاته المعنوية.	2.69	0.98
9	يتجنب اتخاذ القرارات التي يتطلب تطبيقها العمل خارج أوقات الدوام الرسمي.	2.60	1.04
10	يتخذ قرارات تلبي حاجات العاملين المعنوية.	2.67	0.97
11	يدعو لاجتماع لمناقشة القرار الذي اتخذه.	2.68	1.03
12	يقيِم فاعلية القرار المتخذ في معالجة المشكلة بعد اتخاذه وتطبيقه على ارض الواقع.	2.76	0.92
13	يطلب من العاملين في المدرسة جمع معلومات عن المشكلة التي تحتاج إلى اتخاذ قرار بشأنها.	2.81	0.97
14	يتخذ القرار بصورة فورية عند وقوع مشكلة ما.	2.44	1.01
15	ينفرد في اتخاذ القرارات.	2.86	1.03
16	يتخذ القرارات طبقاً للخطة الاستراتيجية للمدرسة وفي إطارها.	3.00	0.88

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
17	يحد من صلاحية الإداريين في المدرسة في اتخاذ القرارات.	2.86	1.03
18	يفاجئ العاملين في القرارات التي يتخذها.	3.07	0.98
19	يتخذ قرارات تلبي حاجاته المادية.	3.32	0.98
20	يصر على رأيه حتى لو عارضه الجميع.	3.04	1.04
21	يتخذ قرارات تحث على التنافس الحر والنزيه.	2.74	0.93
22	يتخذ قرارات تلبي حاجات العاملين المادية.	2.09	1.05
23	يبرر سبب اتخاذه للقرار للعاملين معه.	2.65	0.92
24	يتابع عملية تنفيذ القرارات بعد اتخاذها.	3.00	0.87
25	يدعو لاجتماع تمهيدي لدراسة المشكلة المراد اتخاذ قرار بشأنها.	2.73	1.01
26	يعدل على القرار قبل اتخاذه إذا تبين ما يدعو لذلك.	2.67	0.90
27	يتيح الفرصة للحوار قبل اتخاذ القرار.	2.83	0.97
28	يشارك العاملين معه في التخطيط لصنع القرارات.	2.81	0.96
29	يعطي قدراً ملائماً من الصلاحيات لمن يفوضه السلطة في أمر ما.	2.82	0.87
30	يتخذ القرار حتى لو هدد منصبه الوظيفي.	2.24	1.07
31	يشجع على النقد وإبداء الرأي أثناء اجتماعات صنع القرارات.	2.78	1.00
32	يحاول اتخاذ قرارات لا تفضي إلى مشاكل أو نزاعات بين المرؤوسين.	2.86	0.93
33	يعدل من القرار المتخذ إذا ظهر هنالك بعض جوانب الضعف به أثناء عملية التطبيق.	2.74	0.94
34	يراعي قدرات الأفراد عند توزيع المهام والواجبات.	3.03	0.93
35	يعتمد الأسلوب العلمي في التحضير لاتخاذ القرارات.	2.88	0.94
36	يعطي الحرية للمرؤوسين لإبداء الرأي والنقد قبل اتخاذ القرار.	2.86	0.95

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
37	يبتعد عن إعطاء رأيه بشكل محدد وقطعي.	2.54	1.05
38	يتخذ القرار حتى لو تطلب منه ذلك بقاءه في المدرسة بعد وقت الدوام الرسمي.	2.78	1.03
39	يتيح الفرصة للحوار فيما يتخذه من قرارات.	2.84	0.95
40	يحرص على تطبيق كافة القرارات المتخذة.	3.09	0.82
41	يقضي وقتاً مناسباً في التفكير قبل اتخاذ القرار.	2.81	0.92
42	يصنع قراراته بأسلوب الأمر والنهي للعاملين معه.	2.74	1.06
43	يركز على اتخاذ قرارات تحظى بقبول و رضا الجميع.	2.82	0.97
44	يهتم بظروف العاملين وأحوالهم الاجتماعية عند اتخاذ القرارات.	2.94	0.97
45	يترك عملية اتخاذ القرارات للمرؤوسين	2.90	0.94

ملحق رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس السلوك القيادي (LBDQ)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
0.60	3.50	يعمل المدير لصالح أسرة مدرسته	1
0.77	3.21	يوضح اتجاهاته للمدرسين العاملين معه	2
0.84	2.88	يعمل أشياء قليلة لكنها محببة لجذب العاملين معه من أسرة المدرسة	3
0.87	2.94	يجرب الأفكار الجديدة مع أسرة المدرسة	4
0.82	3.22	يعمل كقائد حقيقي للمعلمين والعاملين معه	5
0.80	3.00	من السهل فهمه	6
1.04	2.69	يحكم مدرسته بيد من حديد	7
0.80	3.05	لديه متسع من الوقت لكي يسمع من كل العاملين معه	8
0.75	3.35	ينتقد الأعمال الخاطئة	9
0.78	3.19	يعطي ملاحظات إيجابية نحو التغيير	10
0.93	2.23	يتكلم بطريقة غير قابلة للمناقشة	11
0.89	2.91	غامض في سلوكه	12
0.74	3.43	ينظر بعين المصلحة العامة لأسرة المدرسة	13
0.82	3.07	يوزع بنفسه المعلمين والعاملين معه للقيام بالأعمال الفنية	14
0.74	3.37	يتكلم بلسان مدرسته	15
0.76	3.24	يعطي توقيتاً محدداً لإنجاز العمل	16
0.75	3.17	يكتسب معايير محددة في مظهره وسلوكه الرسمي	17
0.93	2.87	يرفض توضيح ما يقوم به من أعمال	18
0.76	3.30	يحرص على توعية العاملين معه	19
0.94	2.77	يتصرف بدون استشارة أسرة المدرسة	20

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
0.76	3.10	يساند كل فرد من العاملين معه في تصرفاتهم وأعمالهم أمام الآخرين	21
0.96	2.63	يؤكد على أهمية تحديد مواعيد للمقابلات	22
0.91	3.07	يعامل جميع أعضاء أسرة المدرسة بالتساوي	23
0.73	3.12	يشجع استخدام الأسلوب الرسمي في العمل	24
0.75	2.91	يحصل على كل ما يطلبه من رؤسائه	25
0.83	3.11	مستعد لإحداث التغيير	26
0.74	3.21	يتأكد من أن دوره في المدرسة مفهوم من قبل العاملين معه	27
0.85	3.11	المدير محبوب وصديق للجميع	28
0.75	3.05	يطلب من أسرة مدرسته أن يتبعوا مخططاً من التعليمات والأوامر	29
0.89	1.88	لا يستطيع محاسبة الأفراد العاملين معه	30
0.81	3.17	يشعر الأفراد العاملين معه بالراحة التامة حين يتحدثون معه	31
0.72	3.07	يجعل العاملين معه يعرفون ما يتوقع من كل منهم	32
0.79	3.12	يبدي اقتراحات ويأخذ بها عند التنفيذ	33
0.78	3.04	يرى أن أفراد أسرة المدرسة يبذلون أقصى طاقة عندما يعملون	34
0.81	3.03	يسمح للآخرين العاملين معه بأن يأخذوا أدواراً قيادية	35
0.73	3.21	يدع رؤساءه يعملون لأجل خدمة المدرسة	36
0.85	3.97	يأخذ موافقة مجلس المعلمين في المدرسة في الأمور الهامة قبل أن يستمر في إنجاز الأعمال	37
0.79	3.05	يشعر بارتباط جميع العاملين معه وبتنظيمهم وتكاملهم	38
0.80	3.18	يجدُ في جعل جميع العاملين معه فريقاً واحداً عند العمل	39

Abstract

Leadership Patterns of Male and Female Principals of Public Academic Secondary Schools in Al- Balqa Governorate and Their Relation With the Principals' Decision Making Ability

By

Hisham Adnan Mousa Hijazin

Supervisor

Dr. Mahmoud Abu Qudais

This study aimed to explore the leadership patterns of male and female principals of public academic secondary schools in Al-Balqa Governorate and their relation with the principals' decision making ability, during the academic year 2004-2005.

Accordingly, two instruments were used for measurement: the first was used to decide the prevailing leadership patterns of school males and females principals, whereas the second was used to decide the ability of the school male and female principals in decision making. Validity and reliability were examined for both. The population of the study consisted of two groups: the first included all the secondary public school principals (males and females) in Al-Blaqa Governorate (83 principals), while the second included all teachers (males and females) of the public academic secondary schools in Al-Balqa Governorate (830 teachers). The sample of the study was consisted of two groups: the first was represented in all principals of the schools (males and females), whereas the second included (250) teachers (males and females) chosen randomly as 20% of the teachers of each school.

To analyze data, means, averages, standard deviation, percentages, one way Anova, two way Anova, Chi- Square, Tuky, and (LSD) were used where necessary.

Consequently, the study prevailed the following results:

1- The prevailing leadership pattern of the secondary school principals in Al-Balqa Governorate is the one which tends to care about the dimension to individual.
2- The average means for the principals ability to take decisions was " average" according to the evaluation of the sample groups.
3- There are some significant differences for some variables on the principals' ability of decision making, and on the relationship between the prevailing leadership patterns and the ability of decision making.

Accordingly, some recommendations regarding the leadership pattern that should be practiced by the principals of public secondary schools in Al-Balqa Governorate, and also on necessity of providing them with suitable training in the field of decision making were presented.